

Carnein, Oliver [Hrsg.]; Langer, Janet [Hrsg.]; Methner, Andreas [Hrsg.]
Gelingensbedingungen schulischer Beratung

Rostock; Leipzig : Verlag Beratung in der Schule 2017, VIII, 158 S.



Quellenangabe/ Reference:

Carnein, Oliver [Hrsg.]; Langer, Janet [Hrsg.]; Methner, Andreas [Hrsg.]: Gelingensbedingungen schulischer Beratung. Rostock; Leipzig : Verlag Beratung in der Schule 2017, VIII, 158 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160462 - DOI: 10.25656/01:16046

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160462>

<https://doi.org/10.25656/01:16046>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Oliver Carnein, Janet Langer & Andreas Methner
(Hrsg.)

Gelingsbedingungen schulischer Beratung

Verlag Beratung in der Schule

Impressum

© 2017 Beratung in Schule

Umschlaggestaltung, Illustration: Isabel Bellin

Lektorat, Korrektorat: Isabel Bellin, Ingrid Sebastian, Claudia Eißner,
Marit Glamann, Wiebke Grünhagen, Dorothee Vettin

Verlag: BiS – Verlag (Beratung in Schule), Rostock & Leipzig

Druck: ITMZ Rostock

1. Auflage

ISBN 978-3-00-058364-3

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Janet Langer, Oliver Carnein (Rostock) & Andreas Methner (Leipzig) Auftragsklärung als Gelingensbedingung von Beratung	4
3	Uwe Viole (Schwerin) Grußwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern / Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern	8
4	Bodo Hartke (Rostock) Grußwort des für den Bereich Lehrertraining und Beratung zuständigen Professors am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER)	10
5	Baldur Drolsbach (Wetzlar) Sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren – eine Profession verändert sich!	14
6	Marcus Schmalfuß & Anna Höffner (Leipzig) Kooperative Unterrichtsberatung als Qualitätsentwicklungsinstrument	33
7	Oliver Rybniker & Charlotte Streicher (Berlin) „KEFF – Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen als Instrument (multi-)professioneller Teamarbeit“	45
8	Christiane Meißner & Antje Wittenberg vom Heu (Berlin) Die Entwicklung der Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren in Berlin – Beratung und Unterstützung im SIBUZ Berlin-Lichtenberg	56
9	Brian Carlsson (Greifswald) Systemische Gesprächsführung – Kann sie einen positiven Beitrag im Kontext schwieriger Elterngespräche leisten?	66
10	Jörg Schlee (Oldenburg) Unter welchen Bedingungen kann die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern (nicht) gelingen? Folgerungen aus theoretischen Annahmen und persönlichen Erfahrungen	75
11	Claudia Kalisch, Lea Puchert & Stefanie Veith (Rostock) Beratung in der Lehrer*innenbildung in Mecklenburg-Vorpommern – eine kritische Bestandsaufnahme aus sozial- und berufspädagogischer Sicht	88

12	Yvette Völschow & Julia-Nadine Warrelmann (Vechta) Gelingensbedingungen von Beratung und Selbstreflexion im Lehramtsstudium	96
13	Tatjana Leidig (Köln) Wie kann Beratung aus Sicht der Forschung gelingen?	104
14	Michaela Kurtz (Rostock) Audio- und videogestützte Fachberatung im Rahmen der Schulpraktischen Übungen, Förderschwerpunkt Sprache	115
15	Marlen Eisfeld, Peggy Fettig, Marit Schwede-Anders & Katja Koch (Rostock) Effekte von inklusiven Praxisformaten im Lehramtsstudium	122
16	Henriette Hempel, Oliver Carnein & Andreas Methner (Leipzig & Rostock) Hochwertige Beratungsarbeit im schulischen Setting	135
17	Nachwort der Herausgeber*innen	154
	Abbildungsverzeichnis	III
	Tabellenverzeichnis	V
	Autor*innenverzeichnis	VI

1. Einleitung

Mit Publikationen zum Thema schulischer Beratung könnten mittlerweile zahlreiche Bücherwände bestückt werden, was als Ausdruck des hohen Stellenwertes gewertet werden kann. Gerade bei der Initiierung und Begleitung von Veränderungsprozessen wird der Beratungsarbeit eine Schlüsselaufgabe zugewiesen, welche sie bei entsprechenden Rahmenbedingungen und Qualifikationen auch erfüllen kann. Mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft in einem sich inklusiv ausrichtenden Schulsystem gewinnt Beratung nicht nur als pädagogische Kompetenz, sondern auch in der interprofessionellen Kooperation zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Kontext von Schule derzeit weiter an Bedeutung. Doch wieso nun das Gewicht im Bücherregal durch eine weitere Publikation erhöhen? Zwei wesentliche Gründe sprachen für unsere Entscheidung.

Mittlerweile existieren zahlreiche wunderbare Werke zu den theoretischen Grundlagen von Beratung, zu verschiedenen wissenschaftlich fundierten und praktisch erprobten Beratungs- und Trainingskonzepten und seit ca. 15 Jahren erfreulicherweise auch zu Evaluationsversuchen. Doch werden dabei die Gelingensbedingungen einer erfolgversprechenden Beratungsarbeit aus praktischer Sicht nur am Rande erwähnt. Welche Bedingungen die Beratungsarbeit unterstützen und welche Faktoren eher hemmend wirken, wurden durch zahlreiche Praktikerinnen und Praktiker auf einer bundesweiten Arbeitstagung am 08. und 09. Juni 2017 an der Universität Rostock zusammengetragen. Das Ergebnis dieser Anstrengung halten Sie nun in den Händen.

Grundvoraussetzung einer gelingenden Beratungsarbeit ist die Grundlagenqualifikation in den Bereichen Gesprächsführung und Beratung von Lehrkräften, welche einerseits eine spätere Anwendung und andererseits die Bereitschaft, sich selber beraten zu lassen, sichert. Das Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock erhöhte unter der Leitung von Prof. Dr. Bodo Hartke und in Kooperation mit dem Verein zur Förderung der Kooperativen Beratungskompetenz e.V. (Leipzig) das Qualifizierungsniveau. Dies gelang einerseits dadurch, dass eine Beratungsausbildung curricular in der Lehramtsausbildung verankert wurde, und andererseits, indem die künftigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen während der o. g. Ausbildung Beratung für sich selber als ein positives Moment zur eigenen Professionalisierung erleben. Seit 2012 werden für die Studierenden zertifizierte Grundlagentrainings in den Bereichen Kooperative Beratung und Kollegiale Supervision nach Prof. Dr. Wolfgang Mutzeck durch praktisch tätige Trainerinnen und Trainer angeboten, welche sich großer Beliebtheit erfreuen.

Ein ausgiebiger Austausch, für den in der täglichen Berufspraxis häufig die Zeit fehlt, stellt bereits für sich betrachtet eine wesentliche Transferbedingung für die Anwendung von erworbenen Qualifikationen im Beruf dar (u. a. Haenisch, 1994; Broad & Newstrom, 1992; Melzer, 2008). Die o. g. Fachtagung verfolgte u. a. dieses Ziel und gab ehemaligen und aktuellen Studierenden, Trainerinnen und Trainern, interessierten Praktikern und Praktikerinnen

sowie Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen die Möglichkeit, in Austausch treten zu können.

Fast alle Referentinnen und Referenten haben ihre Workshop- bzw. Vortragsinhalte verschriftlicht und dabei die Anmerkungen ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer integriert. Darüber hinaus wurden Artikel zu aktuellen Entwicklungen sowohl aus praktischer als auch wissenschaftlicher Sicht in den vorliegenden Tagungsband aufgenommen. Baldur Drolsbach hebt in seinem Artikel die Bedeutung von Beratung an „seinem“ dezentralen Beratungs- und Förderzentrum im Lahn-Dill-Kreis vor und zeigt wie diese Arbeit Lehrkräfte aller Schulformen unterstützen kann. Tatjana Leidig, Lehrerin im Hochschuldienst an der Universität zu Köln, benennt Gelingensbedingungen für Beratung im schulischen Bereich. Dabei stellt sie deutlich heraus, dass Beratungsarbeit bestimmten Qualitätskriterien unterliegen muss, wenn Beratung den zugeschriebenen hohen Stellenwert erfüllen soll. Prof. Dr. Jörg Schlee, der mit seinem Konzept der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) wesentliche Akzente für ein gelingendes Beratungsverständnis setzt, richtet den Blick auf die Vermittlung von Kompetenzen. Aufbauend auf seinen praktischen Erfahrungen stellte er heraus, dass sich die Bedingungen einer erfolgreichen Beraterausbildung weitgehend mit den Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Lehrkräfteausbildung decken. Prof. Dr. Yvette Völschow und Julia-Nadine Warrelmann rücken die Selbstreflexion für ein erfolgreiches Handeln von Lehrpersonen in den Vordergrund und nutzen Beratungswissen zur Herausbildung wichtiger Kompetenzen im Lehramtsstudium an der Universität Vechta. Michaela Kurtz von der Universität Rostock zeigt auf, wie eine audio- und videogestützte Fachberatung ihre Studierenden bei der persönlichen Weiterentwicklung als Lehrperson unterstützt und zur Vertiefung von Fachwissen eingesetzt werden kann. Dass die Beratungskompetenz ein querliegender Aspekt des pädagogischen Professionswissens ist, heben Dr. Marlen Eisfeld, Peggy Fettig, Dr. Marit Schwede-Anders sowie Prof. Dr. Katja Koch hervor und unterstreichen damit die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Vermittlung an den Universitäten im Lehramtsstudium. Brian Carlsson lädt dazu ein, am Beispiel von „schwierigen“ Elterngesprächen zu entscheiden, ob systemisches Denken und Handeln zu Lehrkräften passt. Dr. Claudia Kalisch, Dr. Lea Puchert und Stefanie Veith nehmen eine kritische Bestandsaufnahme aus sozial- und berufspädagogischer Sicht zur Beratungsausbildung in der Lehramtsausbildung in Mecklenburg-Vorpommern vor und leiten wesentliche Handlungsbedarfe ab. Christiane Meißner und Antje Wittenberg vom Heu zeigen die Entwicklung der „Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren“ in Berlin (SIBUZ) auf – ein Unterstützungssystem, welches durch beraterisches Handeln die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems begleiten soll. Oliver Rybniker und Charlotte Streicher nutzen die Koooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen als spezielle Beratungsmethode, um den individuellen Bedürfnissen ihrer Schülerschaft gerecht zu werden. Erste Erfahrungen und Evaluationsergebnisse werden in ihrem Beitrag vorgestellt. Marcus Schmalfuß und Anna

Höffner unterstreichen die Bedeutung einer Kooperativen Unterrichtsberatung zur Qualitätssicherung von pädagogischem Handeln. Neben dem Bedarf wird eine konkrete Methode in Anlehnung an die Kooperative Beratung vorgestellt. Abschließend fassen Dr. Andreas Methner, Henriette Hempel und Oliver Carnein die Mehrheit der in den Workshops und Vorträgen gesammelten Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Beratungsarbeit im schulischen Kontext zusammen.

Gerahmt werden die Beiträge durch eine in Wissenschaft und Praxis häufig vernachlässigte unterstützende Handlungsweise, welche einen gelingenden Beratungsprozess von Beginn an förderlich begünstigt und in der freien Wirtschaft selbstverständlich ist: die sogenannte Auftragsklärung. Janet Langer, Oliver Carnein und Dr. Andreas Methner arbeiten eine solche für den Beratungsprozess heraus. Wie oben dargestellt, entstand die Tagungsidee aus eigenem Interesse und auf eigener Initiative. Aber zwei Personen sind wir zum besonderen Dank für die Realisierung der Fachtagung verpflichtet: Prof. Dr. Bodo Hartke und Dr. Uwe Viole vom IQ M-V. Vielen Dank, dass Sie uns vor und bei der Fachtagung so tatkräftig und stets mit offenem, interessiertem Ohr begleitet haben. Beide haben aus ihrer beruflichen Funktion heraus ein Grußwort gehalten. Unproblematisch kann aus ihren Worten eine Auftragsklärung abgeleitet werden, da sie bestimmte Erwartungen an die Tagung richteten. Aus diesem Grund sind ihre Grußworte ebenfalls abgedruckt. In einem abschließenden Resümee klären die Herausgeber, ob die (angenommenen) Aufträge durch die vorliegende Publikation realisiert worden sind.

Dass wir unsere Tagungserlebnisse nun in Druckform präsentieren können, verdanken wir auch zahlreichen weiteren Personen: Zunächst den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fachtagung, welche offen, interessiert und kritisch die Tagung besuchten und durch ihre Erfahrungen und Berichte die Workshops bereicherten. Diese für uns sehr positive Resonanz bestärkte uns in der Entscheidung für diese Veröffentlichung. Damit diese Zufriedenheit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entstand, bedurfte es neben den Referenten auch zahlreicher helfender Hände. Vielen lieben Dank an das gut organisierte Team der Tutor*innen und Mitarbeiter*innen des ISER. Ohne die Unterstützung der Graduiertenakademie der Universität Rostock wäre eine Publikation nicht finanzierbar gewesen. Last but not least ein großes Lob an Isabel Bellin, welche bis zur letzten Druckminute lektorierend und formatierend die Entstehung des Buches begleitet hat und trotzdem noch lachen konnte.

Abschließend wünschen wir Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, dass die vorliegende Publikation nicht nur weiteres Gewicht im Bücherregal bedeutet, sondern auch eine gewinnbringende Lektüre darstellt.

Oliver Carnein, Janet Langer & Andreas Methner
Rostock & Leipzig im November 2017

2. Auftragsklärung als Gelingensbedingung von Beratung

Janet Langer & Oliver Carnein (Rostock) und Andreas Methner (Leipzig)

Eine Gelingensbedingung von Beratung stellt die Auftragsklärung zwischen ratsuchender und beratender Person zu Beginn des Beratungsprozesses dar. Der folgende Artikel gibt Hinweise zur Gestaltung der Auftragsklärung und geht auf den Nutzen einer solchen für alle an der Beratung beteiligten Personen ein.

Beratung im sozialen Kontext ist für Ratsuchende und Beratende meist ein Überraschungspaket. Die beratende Person weiß meist nichts über das eingebrachte Thema, während für die ratsuchende Person das methodische Vorgehen, die Qualifikation und die Befugnisse der Berater*in zu Beginn oft unklar sind. Diese fehlende Transparenz kann verunsichern. Sie ist damit für den Beratungsprozess kontraproduktiv und erschwert die Potenzialentfaltung von Beratung.

Für den wirtschaftlichen Bereich konstatiert Ehret (2016, S. 16), was sich problemlos auf den schulischen Bereich übertragen lässt:

„... [Es] scheint ... mir wichtig zu betonen, dass authentisches Arbeiten, Echtheit und *Transparenz* – neben all der Methodenvielfalt – grundlegend für gelingende Beratungsgespräche ist.“ [Hervorhebung durch Autor*innen]

Aus der systemischen Beratungstheorie stammend, sollte die Auftragsklärung zum festen methodischen Handwerkszeug eines Beraters gehören und kann unter anderem das „Überschungspaket Beratung“ transparenter für alle Beteiligten gestalten helfen.

Sinn der Auftragsklärung

In der Auftragsklärung wird der Rahmen der Beratung geklärt und die gemeinsame Arbeitsweise besprochen, es werden Erwartungen offengelegt, das Ziel der Beratungsarbeit bestimmt und der Umfang der Unterstützungsleistung benannt (Schwemmler, 2016). Je klarer dies erfolgt, desto besser verläuft der weitere Beratungsprozess. Damit steht dieser Klärungsprozess vor bzw. zu Beginn der eigentlichen Beratung. Allgemein benennen Schlippe und Schweitzer (2012, S. 235-236) fünf zentrale Punkte der Auftragsklärung, welche sich auch auf den schulischen Bereich transferieren lassen:

- 1) Anlass: *Was führt Sie hier her?*
- 2) Anliegen: *Was möchten Sie erreichen?*
- 3) Auftrag: *Was wollen Sie von mir?*
- 4) Abmachung: *Was biete ich an? Welche Unterstützung erwarten Sie von mir?*
- 5) Arbeitsbeziehung: *Wie fangen wir an?*

Sind die Fragen zufriedenstellend für Themeneinbringer*in und Berater*in beantwortet, beginnt der eigentliche Beratungsprozess. Sollte sich die Beratung über mehrere Sitzungen erstrecken, ist es ratsam, die Auftragsklärung regelmäßig zu aktualisieren.

Während im wirtschaftlichen Bereich die Ergebnisse der Auftragsklärung in einem schriftlichen Kontrakt festgehalten werden, ist dieses formale Vorgehen im schulischen Bereich bislang unüblich. Trotzdem ist es hilfreich, wenn sich die Berater*in handschriftliche Notizen mit konkret getroffenen Formulierungen macht, damit sie im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses auf diese zurückgreifen kann.

Der formale Anspruch einer Auftragsklärung zeigt indirekt noch einen weiteren Vorteil auf, welchen Spiess (2008) hervorhebt. Die Beratung wird durch die benannten Aufträge abrechenbar. Das beraterische Handeln kann durch den Ratsuchenden unter dem Kriterium der Effizienz sowie der Realisierung der Aufträge beurteilt werden. Damit könnten Berater im schulischen Bereich ihr Handeln besser legitimieren und die Bedeutung der Beratungsarbeit begründen. Außerdem können Ratsuchende und Beratende am Ende des Beratungsprozesses prüfen, ob sich die Zeit – ein im Kontext von Schule bedeutsamer Faktor – für beide gelohnt hat.

Dieser Prozess der Auftragsklärung hat noch zwei weitere Vorteile: Zum einen kann die Berater*in sich klarer abgrenzen, indem sie zwar die ratsuchende Person auf ihrem Weg begleitet, jedoch ohne Verantwortung für die Lösung des Problems übernehmen zu können, da sie nicht zum System gehört (gehören sollte), also gegenüber dem Thema neutral ist. Eine weitere Bereicherung für die Berater*in im schulischen Kontext besteht darin, dass nicht jeder Auftrag von ihr angenommen werden muss! Liegen falsche Erwartungshaltungen bei der ratsuchenden Person vor oder kann der Auftrag (durch die Berater*in) nicht erfüllt werden, muss dies auch so benannt werden. Zum Beispiel kann eine Klärung des Auftrages sinnvoll sein, wenn dieser wie folgt vorgetragen wird: „Ich wünsche mir eine wöchentliche Auswertung.“ (Frage der Abmachung – Kann ich dies als Berater*in leisten?) oder „Ich möchte den Schüler XY nicht mehr an der Schule haben.“ (Frage des Anliegens – Liegt dies in meinem Kompetenzbereich als Berater*in?). In diesen Fällen ist es hilfreich, die ratsuchende Person dabei zu unterstützen, ihr Anliegen so zu formulieren, dass es sich auf einen von ihr selber beeinflussbaren erwünschten Zustand bezieht.

Beratende Personen sollten auf der inhaltlichen Ebene neutral und in das Thema sowie das „Problemsystem“ so wenig wie möglich involviert sein. Im Rahmen der Auftragsklärung muss also die Berater*in für sich prüfen, ob sie für das Anliegen der ratsuchenden Person die Richtige ist oder ob es ggf. günstiger ist, eine Kolleg*in als Alternative vorzuschlagen.

Aufträge erhalten

Wie oben dargestellt, ist die Zuständigkeit der am Beratungsprozess beteiligten Personen im Vorfeld sicherzustellen. So muss dies nicht nur die Berater*in für sich prüfen, sondern auch die ratsuchende Person. Im pädagogischen Bereich wird diese Prämisse jedoch häufig unzureichend beachtet. Viele Beratungsgespräche haben zum Anlass, dass ein Schüler (oder eine Klasse) sich nicht nach den Vorstellungen der Lehrperson verhält oder die Eltern in den Augen der Lehrkraft die alleinige Verantwortung an dem gezeigten Schülerverhalten tragen.

Die Folge dieser Wahrnehmung / Interpretation besteht darin, dass der betroffene Schüler und/oder die Eltern durch die Lehrkraft zur Beratung geschickt werden. Die Eltern und die Schüler*in sehen den Sachverhalt jedoch oft anders und (noch) nicht als ihr „Problem“ (z. B.: „Bei uns Zuhause macht er (sie) das nicht!“ bzw. „Ich weiß gar nicht, was die Lehrer*in für ein Problem hat.“). Eine Beratung in dieser Konstellation wird schwer bzw. misslingt und ruft Frust bei allen Beteiligten hervor, da in diesem Fall die nicht anwesende Lehrkraft das Problem „besitzt“ (und nicht die Eltern oder die Schüler*in). Aufträge für eine Beratung im Rahmen der Auftragsklärung können nur Personen geben, die das Problem nicht nur sehen, sondern auch bereit sind, an dessen Lösung aktiv mitzuwirken und dabei persönliche Veränderungen für sich in Betracht zu ziehen (Palmowski, 2011, S. 61).

Im Rahmen der Auftragsklärung werden (insbesondere beim Erstkontakt sowie bei wenig vorhandenem Vertrauen) in aller Regel nicht gleich alle Aufträge benannt. So existieren einerseits offene, direkt ausgesprochene, bewusste und andererseits verdeckte und heimliche Anliegen. Das Aufdecken der zuletzt genannten Aufträge kann helfen, die Lücke zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten zu schließen. Diese impliziten Aufträge sind für die ratsuchende Person meist die dem expliziten, offensichtlichen Anliegen zugrunde liegenden Themen, jedoch bedarf es für deren Bearbeitung einer tragfähigen Vertrauensbasis zwischen ratsuchender und beratender Person. Deshalb sollte zunächst der offen benannte Auftrag im Rahmen der Beratung bearbeitet werden, während die Berater*in für sich auf die wahrgenommenen verdeckten Aufträge achtet. Am Ende der Beratung bzw. zur nächsten Sitzung hat die Berater*in die Chance, ihre Wahrnehmung eines verdeckten Themas der ratsuchenden Person mitzuteilen. Zum Beispiel: „Zu Beginn unserer Sitzung hatte ich das Gefühl, dass da noch ein anderes Anliegen war. Täusche ich mich?“ Es sollte versucht werden, verdeckte Aufträge zum Gegenstand des Gespräches zu machen und sie auf diese Weise in einen „offenen“ Auftrag umzuwandeln. Rogers (1983a, b) weist darauf hin, dass das Fassbarmachen innerer Vorgänge – sowohl der Beraterin, als auch der ratsuchenden Person – eine der drei hilfreichen Grundhaltungen von Berater*innen darstellt (Kongruenz, Empathie und Echtheit).

Als Hinweis für „Anfänger*innen“ benennt die Beratergruppe Neuwaldegg, dass man sich bei der Auftragsklärung ein „inneres Bild vom Erstgespräch“ erarbeiten soll. Mögliche Fragestellungen zur Auftragsklärung können beim Aufbau des Bildes unterstützen (Spiess, 2008, S. 562; Palmowski, 2011, S. 62)

- „Was müsste bis zum Ende des Gespräches passiert sein, damit Sie sagen können, es hat sich gelohnt?“
- „Was wäre für Sie ein gutes Ergebnis unseres Gespräches?“
- „Nehmen wir an, der Beratungsprozess neigt sich dem Ende zu, was sollte dann anders sein als jetzt?“
- „Welchen Wunsch haben Sie für das heutige Gespräch?“

Es bleibt festzuhalten, dass Transparenz über den Beratungsprozess, die Kompetenzen und Befugnisse der Berater*in sowie die Grenzen von Beratung der ratsuchenden Person Sicherheit geben. Transparenz lässt sich herstellen, indem zwischen diesen beiden Partner*innen eine Auftragsklärung vorgenommen wird. Hierbei haben sich Fragen bewährt, die Anlass, Anliegen, Arbeitsbeziehung und Auftrag thematisieren. Die Antworten auf diese Fragen sollten zu einer Abmachung führen, können aber auch offenlegen, dass eine Beratung nicht sinnvoll ist, wenn z. B. das Anliegen der ratsuchenden Person außerhalb ihres Handlungsreiches liegt.

Entsprechend des explizit in der Auftragsklärung benannten Anliegens wird dieses im Beratungsprozess zuerst und vordergründig besprochen. Jedoch liegt es dem Beratungsverständnis zugrunde, nicht nur das offen Ausgesprochene, sondern auch die verdeckten, unausgesprochenen Aufträge wahrzunehmen und zum geeigneten Zeitpunkt zu thematisieren.

Abschließend möchten wir auf den Artikel „Systemische Gesprächsführung – Kann sie einen positiven Beitrag im Kontext schwieriger Elterngespräche leisten?“ auf S. 65 verweisen, in dem Brian Carlsson den Wert sowie konkrete Möglichkeiten einer Auftragsklärung für die Gestaltung von Elterngesprächen darstellt.

Literatur

Ehret, Kristina (2016). Persönliche Worte im Vorwort. In Brüggemann, Helga, Ehret, Kristina & Klützmann, Christopher (Hrsg.), *Systemische Beratung in fünf Gängen: Ein Leitfaden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Palmowski, Winfried (2011). *Systemische Beratung*. Kohlhammer: Stuttgart.

Von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schwemmler, Kristin (2016). Auftragsklärung. In Johannsen, Jaakko & Leipoldt, Thilo (Hrsg.), *Handwerkszeug der systemischen Beratung: Das Buch zur Weiterbildung Systemisches Tool Camp*, (S. 16-29).: Norderstedt: BoD.

Spiess, Walter (2008). Das konstruktivistisch lösungs- und entwicklungsorientierte Denk- und Handlungsmodell – oder wie Menschen zu besseren Problemlösern werden. In Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, Ch. (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 555-568). Göttingen: Hogrefe.

Rogers, Carl (1983a). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M.: Fischer.

Rogers, Carl (1983b). *Therapeut und Klient*. Frankfurt/M.: Fischer.

3. Grußwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern / Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V)

Uwe Viole (Schwerin)

Herr Dr. Viole ist Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) und zuständig für die zweite und dritte Phase der Lehramtsausbildung im Bundesland sowie eines Beratungs- und Unterstützungssystems. Darüber hinaus unterhält das IQ M-V zahlreiche Kontakte mit den Hochschulen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern und unterstützt die Tagung finanziell.

In seinem Grußwort geht der Referent auf die Phasen der Lehramtsausbildung und die am Institut angegliederte Unterrichtsberatung in M-V ein.

Vorbemerkung: Bei dem nachfolgenden Text handelt es sich um das Vortragsmanuskript für die Fachtagung „Beratung im Kontext von Schule“.

Das Institut für Qualitätsentwicklung nimmt, wählt man die Analogie zu Einrichtungen der Gesundheitspflege, eine Maximalversorgung im Bildungssektor wahr. Es verantwortet die Zweite und Dritte Phase der Lehrer*innenbildung, also den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung, und ist zuständig für die Erstellung der Rahmenpläne sowie der zentralen schriftlichen Abschlussprüfungen. Darüber hinaus ist das Institut mit der Aufgabe der Qualitätssicherung betraut und führt als integralen Bestandteil das Lehrerprüfungsamt des Landes. Und – ganz wichtig im Kontext des Gegenstands der Fachtagung –: Im Institut integriert ist ein Beratungs- und Unterstützungssystem, das vor einigen Jahren eingerichtet wurde.

Dieses Unterstützungssystem, das die Schulen in Fragen der Schul-, Unterrichts- und Fachentwicklung berät, besteht gegenwärtig aus einem Stamm von 33 Beraterinnen und Beratern und ist in allen vier Regionalbereichen, also in Greifswald, Neubrandenburg, Rostock und Schwerin verankert. Bei diesen Personen handelt es sich um Lehrkräfte mit unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, Deutsch, Englisch, Sonderpädagogik/Integration, Grundschule und Praxislernen. Für die Koordinierung der Aufgaben in der Region, die deckungsgleich ist mit dem Einzugsbereich der Staatlichen Schulämter, ist jeweils eine Beraterin zuständig.

Als Hintergrund der Fachtagung wird neben den KMK-Standards für Lehrer*innenbildung, die der Beratung hohe Relevanz attestieren, explizit die Umsetzung der Inklusionsstrategie benannt, bei der der Fortbildungs- und Beratungsaspekt eine prominente Rolle einnimmt. Beratungen sind feste Bestandteile zahlreicher Fortbildungsangebote des IQ M-V. So setzen sich z. B. die Kursreihen "Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule" und die Fortbildungsreihen im Rahmen der ESF-Maßnahme „Förderung der Weiterbildung zur Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen im Bereich inklusiver Schulentwicklung“ für Regionale Schulen

mit und ohne Grundschule sowie für Gesamtschulen einerseits aus Präsenzveranstaltungen und andererseits aus Prozessberatung und -begleitung zusammen. Häufig werden auch "kollegiale Unterrichtsreflexionen" in die Fortbildungen integriert. Ich möchte ausdrücklich hervorheben, dass die Aufgabe der Beratung, die vom Unterstützungssystem wahrgenommen wird, im Tableau des IQ M-V nicht als bloßes Additum verstanden bzw. missverstanden wird. Der Aspekt der Beratung ist auch im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften von prioritärer Bedeutung. Ohne intensive Beratung und ohne Beratungskompetenz derjenigen, die die Referendar*innen betreuen, kann sich nicht das in ausreichendem Maße entwickeln, was als unabdingbare Voraussetzung für guten Unterricht festgehalten werden kann: Die Reflexion über die getroffenen didaktisch-methodischen Entscheidungen und das auf Qualitätsparameter ausgerichtete Ausloten der daraus abzuleitenden Konsequenzen. In summa: Beim Angebot der Beratung durch das Institut für Qualitätsentwicklung handelt es sich nicht um eine Kür, die angesichts des staatlichen vorgegebenen Pflichtprogramms Flucht aus dem Alltag verspricht, sondern um einen alle Bereiche verbindenden Kristallisationspunkt.

Die vor Ihnen liegende Fachtagung soll Gelingensbedingungen für Beratungs- und Unterstützungsprozesse identifizieren. Ich möchte den Ergebnissen keinesfalls vorgreifen, aber schon jetzt für einen wichtigen Gesichtspunkt sensibilisieren: Eine dieser Gelingensbedingungen sind definitiv auch Sie, meine Damen und Herren, die hochprofessionell und hochengagiert beratend tätig sind. Ihre Motivation, das reflexive Handeln von Lehrkräften zielgerichtet zu unterstützen, wird gestärkt durch Veranstaltungen wie diese, in denen Ihre Funktion und Ihre Aufgabe in den Mittelpunkt gerückt werden. Vernetzung ist ein Postulat und eine beständige Herausforderung und das Wissen darum, dass der sukzessive Erfolg eines Prozesses stets von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher Provenienz gestaltet wird und damit auf vielen Schultern ruht, hat auch etwas Beruhigendes.

4. Grußwort des für den Bereich Lehrertraining und Beratung zuständigen Professors am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Bodo Hartke (Rostock)

Prof. Dr. Bodo Hartke ist Inhaber des Lehrstuhls Pädagogik im Förderschwerpunkt Lernen am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock. Er war selbst als Berater in Schule tätig, nachdem er in den 90er Jahren in einem Bundesmodellversuch von Wolfgang Mutzeck und Jörg Schlee zum Beratungslehrer weitergebildet wurde. Aufgrund seiner Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Arbeit ist er fest von der Bedeutung von Beratung in der Schule sowie deren Weiterentwicklung überzeugt. Er ist zuständiger Professor für den Bereich Lehrertraining und Beratung an der Universität Rostock. In seiner Rede geht er auf den Aufbau und die Bedeutung der Beratungsausbildung im Lehramtsstudium ein.

Vorbemerkung: Bei dem nachfolgenden Text handelt es sich um das Vortragsmanuskript für die Fachtagung „Beratung im Kontext von Schule“.

Unser Institut ist zuallererst für den Studiengang Sonderpädagogik an der Universität Rostock verantwortlich. Wir bilden hier Sonderschullehrer*innen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, geistige und emotional-soziale Entwicklung aus. In allen vier Förderschwerpunkten ist das Modul „Lehrertraining und Beratung“ zu studieren.

Neben dem Lehramtsstudium Sonderpädagogik sind der Masterstudiengang Bildungswissenschaft – Frühe Hilfen und der Masterstudiengang Sonder- und Inklusionspädagogik bei uns angesiedelt. Im letzteren findet sich auch ein Modul „Beratung und Organisationsentwicklung“.

Innerhalb der Bildungswissenschaften bieten wir Sonderpädagogik-Seminare für die Lehrämter Grundschule, Regionale Schule und Gymnasium an. Leider bestehen hier keine Kapazitäten für Beratungsseminare, hier vermitteln wir „nur“ Grundlagen der Förderung bei spezifischen Förderbedarfen. Wir versuchen aber auch hier, Kooperation und Kooperationsmöglichkeiten verschiedener Professionen zu thematisieren, um damit zumindest eine Basis für Zusammenarbeit, einschließlich „gemeinsam Rat zu halten“, zu schaffen.

Inhaltlich bemühen wir uns in der Lehre sowohl um die Vermittlung erfahrungswissenschaftlich gewonnener Inhalte und geisteswissenschaftlich hermeneutisch erarbeiteter Wissensbestände, als auch von reflexiven und handlungsorientierten Kompetenzen. Hierbei spielen Beratungsseminare eine wesentliche Rolle.

Ich kann Ihnen voller Stolz berichten, dass hier an diesem Tagungsort ein wichtiger Beitrag zur Vermittlung von Beratungskompetenzen an zukünftige Sonderpädagoginnen und -pädagogen geleistet wird. Hier auf dem Gelände des Ulmencampus finden seit vielen Jahren Lehrertrainings, Kurse in Kooperativer Beratung und Kollegialer Supervision statt. Eine Ausbildung im Bereich Beratung fand am ISER aber auch schon in den 90er Jahren statt. Meine

Vorgängerin Prof. Ute Angerhoefer, als auch der Vorgänger meines Kollegen Henri Julius, Prof. Manfred Wittrock, waren in diesem Bereich sehr engagiert. Insofern hat die Beratungsausbildung an der Universität Rostock durchaus eine langjährige Tradition und sehr viele Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Mecklenburg-Vorpommern weisen Beratungskompetenzen auf. Aktuell sind Beratungs- und Supervisionsseminare curricular fest in die erste Phase der Lehrer*innenbildung des Lehramtes für Sonderpädagogik in Mecklenburg-Vorpommern integriert. Über 80 Studierende erleben jedes Jahr (meist in 20er-Gruppen) die Zusammenarbeit mit gut ausgebildeten Trainern und treffen sich regelmäßig in 4er- bis 6er-Gruppen zu großenteils durch Tutoren und Tutorinnen begleiteten Kollegialen Supervisions-sitzungen. Sie erbringen Studien- und Leistungsnachweise durch Berichte und Reflexionen über Supervisionssitzungen, als auch durch eine Klausur über theoretische Grundlagen und Modelle von Lehrertraining und Beratung. Die Leitung dieses Moduls liegt seit fünf Jahren bei Oliver Carnein, der diese Arbeit beständig weiterentwickelt und dem es immer wieder gelingt, Trainerinnen und Trainer nach Rostock zu holen, die genauso engagiert wie er, diesen Ausbildungsbereich gestalten. Diesen Trainerinnen und Trainern, die z. T. heute auch hier sind, wie z. B. Anna Höffner, Marcus Schmalfuß, Henriette Hempel und Mareike Auler aus Leipzig oder Oliver Rybniker und Christiane Meißner aus Berlin – um nur einige zu nennen und auch Dir, Oliver, – gilt mein herzlicher Dank für diese engagierte Arbeit!

Ziele dieser Fachtagung, welche vom Institut für Qualitätsentwicklung M-V, dem Verein zur Förderung der Kooperativen Beratungskompetenz und unserem Institut sowie mit Unterstützung der Graduiertenakademie der Universität Rostock veranstaltet wird, sind es

- Gelingensbedingungen von Beratung im Kontext Schule zu diskutieren und genauer zu benennen,
- Anregungen für die Weiterentwicklung der Ausbildung beraterischer Kompetenzen zu sammeln sowie
- Raum für Vernetzungen regionaler und überregionaler Akteure von Beratung zu schaffen.

Die Idee und die Motivation zu dieser Tagung entstanden durch verschiedene Diskussionen der Personen, die hier an der Universität Rostock für die Ausbildung der Studierenden in beraterischen Kompetenzen zuständig sind. In diesen Gesprächen tauchte immer wieder der Wunsch auf, dass das Curriculum „Beratung“ nicht in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung endet. Beraterische Elemente sollen ein fester Bestandteil der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung werden und es auch in der dritten Phase bleiben. Kollegiale Supervisionsgruppen sollen für Praktikerinnen und Praktiker vorhanden und regional erreichbar sein, bewusst gestaltete Beratungsprozesse immer stärker Teil einer lebendigen inklusiven Schulkultur werden. Hierzu soll diese Tagung einen Beitrag leisten! Beratung soll als wesentliches Element von Ausbildung und Praxis wahrgenommen und weiterentwickelt werden!

Für dieses Anliegen gibt es gute Argumente. Schlee und Mutzeck weisen bereits 1996 vor dem Hintergrund theoretischer Arbeiten und ihrer Erfahrungen als Berater und Trainer darauf hin, dass mithilfe von Beratungsarbeit Lehrkräften geholfen wird:

- „den beruflichen Alltag aus der Distanz zu reflektieren,
- die problematischen Belastungen besser zu bewältigen,
- in problematischen Situationen auf Anteilnahme und Verständnis zu stoßen,
- bei Erschöpfung und beruflicher Unzufriedenheit neue Zuversicht zu gewinnen,
- Konflikten und unerfreulichen Frontbildungen vorzubeugen,
- die eigene Professionalität zu stützen und weiterzuentwickeln,
- für schwierige Situationen neue Handlungsperspektiven zu entwickeln,
- das Arbeitsklima zu verbessern und die Schulkultur zu entwickeln,
- Strukturen und Organisationsformen zu verändern“ (S. 13).

Beratung kann hiernach also die Reflexivität und die Professionalität von Lehrerhandeln steigern, als auch Schulstrukturen verbessern und zur gelingenden Kommunikation in der Schule beitragen.

Als Belege für die Bedeutung von Beratung können die Ergebnisse verschiedener Studien aus dem deutschsprachigen Raum angesehen werden:

- Jugert stellte bereits 1998 deutliche Effekte von Supervisionsgruppen für Lehrer fest. Diese Effekte betrafen
 - die Selbsteinschätzung der Problemlösekompetenz und
 - die Arbeitszufriedenheit, als auch
 - die kommunikative Kompetenz der Lehrkräfte aus Schülersicht.
- Huber-Haftmann und Fingerle berichten 2007 über positive Lehrereinschätzungen von Beratungselementen der Kooperativen Beratung im Schulalltag wie Dialog-Konsens oder Problemlöseschritte.
- Mutzeck selbst stellte 2008 14 Einzelfälle vor, in denen aufgrund von Kooperativen Beratungen Verhaltensänderungen bei Lehrkräften auftraten, in deren Folge sich das Schülerverhalten deutlich verbesserte. In 6 der 14 Fälle konnte das Problemverhalten vollständig abgebaut werden.
- Bischoff berichtete 2010 von der Arbeit mit 25 ratsuchenden Lehrkräften und Eltern, die lösungsorientiert beraten wurden. 22 dieser 25 Personen erlebten positive Beratungseffekte wie ein erfolgreicherer Handelns, ein gesteigertes Erleben von Selbstwirksamkeit, Erkenntnisgewinne über pädagogische Situationen, veränderte Emotionen und Sichtweisen, als auch ein Mehr an Gelassenheit.
- Nicht vergessen werden darf die bereits 1992 bei der Auswertung von Bundesmodellversuchen der BLK für Bildungsplanung zum Förderbereich „Behinderte Kinder und Jugendliche“ von Borchert und Schuck gewonnene Erkenntnis, dass Supervision eine wesentliche Gelingensbedingung von Integration (Inklusion) ist.

Insofern können Beraterinnen und Berater für sich reklamieren, dass Beratung bei vielen Lehrkräften – und in deren Folge bei Schüler*innen – positive Effekte bewirken, die gerade für eine inklusive Schule bedeutsam sind.

In Studien kommen aber auch Hinweise auf Probleme im Arbeitsbereich Beratung vor:

- So berichten Huber-Haftmann und Fingerle (2007) genauso wie Katzenbach und Olde (2007) über Zeitprobleme bei der Realisierung von Kooperativer Beratung innerhalb von Förderzentrenarbeit und auch von unrealistischen Erwartungen an Berater – im Sinne von: „Liefer bitte schnell eine Lösung!“.

Als Gelingensbedingungen für Beratung werden in der letztgenannten Studie

- das Vertrauen der Regelschullehrkraft in die Qualität der eigenen Arbeit und
- deren Aufgeschlossenheit für neue Sichtweisen genannt,
- auf der Seite des Beraters werden Berufserfahrungen der Berater in der Regelschule als positive Einflussfaktoren in Beratungsprozessen angeführt.

Welche Schlussfolgerungen sind aus dieser kurzen Zusammenfassung von Forschungsergebnissen über Beratung in der Schule zu ziehen? Zumindest doch, dass es sich lohnt, eine Tagung zu diesem Thema zu veranstalten,

- um über die Weiterentwicklung der Ausbildung in diesem Kompetenzbereich der Lehrer*innenbildung nachzudenken
- um die Gelingensbedingungen von Beratung in der Schule genauer zu bestimmen.

Literatur

- Bischoff, J. (2010). *Lösungs- und Entwicklungsorientierte Beratung in der schulischen Erziehungshilfe*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Borchert, J. & Schuck, K. D. (1992). *Modellversuche zum Förderungsbereich Behinderte Kinder und Jugendliche. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 29*. Bonn: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Huber-Haftmann, N. & Fingerle, M. (2007). Beratung zwischen Schulung und Alltag. Eine qualitative Studie zum Theorie-Praxis-Transfer in der Ausbildung zur Kooperativen Beratung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 162-167.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Katzenbach, D. & Olde, V. (2007). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation: Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren. In Diouani-Streek, M. & Ellinger S. (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 191-207). Oberhausen: Athena.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim: Beltz.
- Schlee, J. & Mutzeck, W. (Hrsg.) (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg: Winter.

5. Sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren – eine Profession verändert sich!

Baldur Drolsbach (Wetzlar)

Beratung, schon immer Element im Tätigkeitsprofil von Lehrkräften, gewinnt in Zeiten komplexer werdender sozialer Strukturen an Bedeutung. Besonders die einschneidenden Veränderungen in der Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigungen, ausgelöst durch die UN- Behindertenrechtskonvention, fordern eine deutliche Akzentverschiebung im Profil von Lehrkräften und Schulleitungen. Begriffe wie: Kompetenzzentrum, Beratungs- und Förderzentrum, Fallmanagement, kooperative Förderplanung, kollegiale Fallberatung, etc. weisen darauf hin, dass die Gestaltung von Beratungsprozessen ins Zentrum sonderpädagogischer Professionalität gerückt ist. Dabei sind verschiedene Konstellationen in der Praxis relevant. Die Beratung von Eltern, Kindern und Jugendlichen, Schulleiter*innen und Kolleg*innen der allgemeinen Schule ist der vordergründige Auftrag. Die kollegiale Beratung komplexer Sachverhalte, die Beratung mit Vertreter*innen anderer Institutionen und Professionen sind weitere Felder von hoher Bedeutung.

*Vorbemerkung: Der folgende Beitrag stellt eine Verschriftlichung der Rede dar und gibt weitestgehend den Wortlaut des Referenten wieder (Anm. der Herausgeber*innen).*

Ich bin den weiten Weg von Hessen bis nach Rostock heute Vormittag mit dem Zug gefahren und hatte so Zeit, mich darauf einzustellen. Was ich schon bei den Grußworten gemerkt habe, ist: Ich bitte Sie um Entschuldigung, wenn ich manche Begriffe verwende, die man vielleicht schon im Nachbarbundesland nicht so recht einordnen kann. Diese Wörter- und Begriffsvielfalt verdanken wir dem Föderalismus.

Meine Perspektive ist die sonderpädagogische Förderung an Allgemeinen Schulen. Ich bin seit 25 Jahren ausschließlich an Allgemeinen Schulen als Sonderpädagoge tätig und ich hoffe, dass ich etwas zum Gelingen dieser Tagung beitragen kann mit dem, was ich über unsere Arbeit berichte, in der Beratung eine sehr zentrale Rolle spielt.

Ich habe den Eindruck, dass die Profession Sonderpädagogik in der momentanen Situation eine Aufmerksamkeit erfährt, die sie vielleicht seit Jahrzehnten nicht gehabt hat. Es kommt nicht oft vor, dass das Ergebnis einer Landtagswahl, wie zuletzt in Nordrhein-Westfalen, unter anderem mit der kritischen Auseinandersetzung zum Thema Inklusion gewonnen oder verloren wird. Und Sie können sich vorstellen, dass auch bei uns im Ministerium das Ergebnis dieser Landtagswahl die Alarmglocken schellen lassen hat. Man will auf keinen Fall, dass in unserem Land nächstes Jahr, wenn Landtagswahl ist, tatsächlich nicht gelingende Inklusion zum Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzung wird. Ich empfinde dies als eine große Aufwertung unserer Profession, so im Fokus zu stehen, allerdings auch als eine große Herausforderung, wie wir diese Profession – unter anderem im Aspekt Beratung – weiterentwickeln. Und so stellt sich die Herausforderung für uns, Standards zu sichern und eine neue

Professionalität zu entwickeln – und das in einem völlig veränderten Rahmen, in einem ganz neuen Kontext. Von uns wird so etwas wie ein Radwechsel bei laufender Fahrt gefordert.

die Aufgabe – das Ziel

Die **inklusive Schule erwartet** verlässliche, präsente und fachlich hochwertige Unterstützung durch Fachkräfte der Sonderpädagogik!

Fachliche Standards sichern, eine neue Professionalität entwickeln in einem völlig veränderten Rahmen!

Prof. Dr. Helmut Reiser:
Sonderpädagogik als Serviceleistung?
Zeitschrift für Heilpädagogik 2/98

Abbildung 1: Aufgabe und Ziel von Sonderpädagog*innen

Als ich mich vorbereitet habe, bin ich wieder mal auf den alten Beitrag von Helmut Reiser gestoßen: Er hat zur Eröffnung der Hauptversammlung des vds (Verband Sonderpädagogik e. V.) 1997 einen Vortrag gehalten unter dem Titel "Sonderpädagogik als Serviceleistung". Damals hat das durchaus Grummeln verursacht – das können Sie sich sicher vorstellen. "Serviceleistung": Unterordnung, Dienstleistung, Handlanger – da spielen möglicherweise viele Begriffe eine Rolle. Ich möchte aus diesem Vortrag, der schon 20 Jahre alt ist, nur zwei Aspekte hier kurz benennen, die mich damals sehr inspiriert haben und die nach meiner Einschätzung heute noch sehr zeitgemäß sind.

Zum einen hat er sich mit dem Begriff der Profession auseinandergesetzt. Er kam zu dem Schluss, dass es sich vielleicht nur um so etwas wie eine Pseudoprofession handelt, was wir Sonderpädagog*innen vertreten. Er begründete dies damit, dass er sagte: Eigentlich lösen wir die meisten Probleme unserer Klient*innen gar nicht, sondern wir bringen sie durch die Aufnahme in die Förderschule nur zum Verschwinden, wir bringen sie aus der öffentlichen Wahrnehmung. Das müssen wir uns schon genau anschauen, wenn wir den Anspruch erheben, eine Profession zu sein, analog zu anderen Professionen, die gesellschaftlich relevante Probleme in verantwortlicher Art und Weise bearbeiten.

Ein zweiter Aspekt steckt im Titel: "Serviceleistung". Er sagte, wenn wir unsere Profession weiter entwickeln wollen, dann müssen wir uns von der separierenden Serviceleistung – also vom Abnehmen dieser Kinder von der Allgemeinen Schule – weiterentwickeln über eine additiven Serviceleistung – gemeinsamem Unterricht, hin zu einer systembezogenen Serviceleistung. Diese meint: Wir müssen mit unserem Knowhow, unserem Wissen, unseren Fähig-

keiten die allgemeine Schule darin unterstützen, alltägliche Probleme ihres Geschäftes souverän, stärker, nachhaltiger zu lösen. Insofern lohnt es sich noch einmal, in diesen Vortrag hineinzuschauen.

Das ist schon kompliziert genug, aber:

- „BeraterIn“ als Teil des Systems hat eine andere/weitere Rolle
- Advokatorische Funktion als dritter Pol
 - Triangulierende Position zwischen den Erwartungen der Institution Schule und den Möglichkeiten/Wünschen des Schülers...
 - ...und die Frage der Loyalität:
- ⇒ **(Institutioneller) Auftrag: Bildung und Erziehung**
- Rolle per se spannungsvoll angelegt!

Abbildung 2: Die Rolle von Berater*innen

Vor ein paar Monaten hat Dieter Katzenbach uns bei einer Fachtagung zum Thema Beratung in Hessen auf dieses Kontinuum hingewiesen und versucht, uns zu verorten. Er sieht die Rolle der Berater*innen durchaus als spannungsvoll angelegt. Er sagt, wir sind Teil eines Systems, wir werden konfrontiert mit Erwartungen der allgemeinen Schulen und sind immer wieder in so einer Art advokatorischer Funktion zwischen der Institution Schule – er meint die Allgemeine Schule – und den Möglichkeiten und Wünschen der Schüler*innen. Und mit dieser durchaus spannungsreichen Situation müssen wir uns auseinandersetzen und dabei unseren eigenen Platz finden.

Mein Zugang zum Tagungsthema:

- regionales BFZ - die **Konstruktion**
- SfEH - die **Institution**
- Veränderte **Profession**
- **Qualität** der Unterstützung
- Sonderpädagogische **Beratung**

Abbildung 3: Zugang zum Tagungsthema

So möchte ich mich jetzt an das Thema annähern. Ich glaube, dass unsere Art, mit dem Thema Beratung umzugehen, nicht zu verstehen ist, ohne die Konstruktion die dahintersteht, ohne die Institution, die ich vertrete. Und deshalb will ich auch diese beiden Aspekte zunächst aufgreifen, damit Sie einordnen können, vor welchem Hintergrund und in welchem Zusammenhang wir diese Arbeit tun – wir tragen ja schließlich als Sonderpädagogisches „Beratungs- und Förderzentrum“ die Beratung im Namen und dieser Name ist tatsächlich Programm.

Ich habe vor ein paar Monaten mit dem Ministerialbeamten gesprochen, der damals für die Errichtung dieser Beratungs- und Förderzentren zuständig war. Der sagte mir, dass das damals ein unglaublicher Kraftakt gewesen sei, die Kolleg*innen des Ministeriums davon zu überzeugen, dass es sonderpädagogisches Handeln braucht, bevor ein Kind ein Etikett auf der Stirn hat. Das war 1991 –solange gibt es das BFZ schon– ein durchaus neuer Gedanke. Es waren viele Probleme damit verbunden. Und er berichtete auch, man habe damals überhaupt nicht auf dem Schirm gehabt, was dies auch für die Ausbildung der zukünftigen Sonderschullehrer*innen bedeutet: dass man nämlich das Ganze systematisch anlegen muss, eine Beratungsqualifizierung. Und wenn ich höre, welchen Stellenwert dies hier in Rostock an der Universität hat, dann finde ich das vorbildlich. Ich glaube nicht, dass das in unseren Hochschulen in Hessen schon so weit entwickelt ist; ich würde mich freuen, wenn es so wäre. Als regionales Beratungs- und Förderzentrum sind wir vergleichbar mit anderen Institutionen, die es in den Bundesländern gibt, wie den TQB, den Netzwerkzentren in Thüringen oder auch dem REBBZ in Hamburg oder ReBUZ in Bremen. Es gibt große Überschneidungen, was die Funktion dieser Institutionen angeht. Bereits 1991 war es erklärtes Ziel und Auftrag für die Beratungs- und Förderzentren, das Entstehen von Sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst zu verhindern. Und schon damals spielte Beratung eine große Rolle. Aber – wie das mit neuen Projekten so ist – es entwickelte sich landesweit eine sehr bunte, teilweise beliebige Landschaft. Die Förderschulen bedienten das Thema, das ihnen zu eigen war – je nach dem, aus welcher Ecke sie kamen, denn alle Beratungs- und Förderzentren waren an Förderschulen angesiedelt. Und zwei Vorbehalte haben die Förderschulen in dieser Zeit nie ganz ausräumen können, zwei Verdachtsmomente würde ich das fast nennen. Erstens: Die Lehrkräfte im BFZ sind als Rekrutierungsagenten unterwegs und sammeln die Schüler*innen für die Förderschule ein. Das zweite Problem bestand darin, dass immer dann, wenn es an der Förderschule schwierig wurde – Vertretungssituation, Krankheitsfälle usw. – natürlich als erstes das einkassiert wurde, was die Sonderpädagogen eigentlich draußen tun sollten. Mit diesen beiden Hypotheken haben die Beratungs- und Förderzentren in Hessen, die es in den Neunzigerjahren durchaus flächendeckend gab, aber die trotzdem nicht jede Schule erreichten, viele Jahre leben müssen.


Seit 2006 vereinheitlichen sich die Strukturen. Wir haben inzwischen eine Flächendeckung: Das heißt, es gibt keine Allgemeine Schule, für die es kein zuständiges Beratungs- und Förderzentrum gibt. Und seit 2012 – seit der UN-Behindertenrechtskonvention – gibt es auch eine klare Rechtsgrundlage, auf die ich gleich noch näher eingehen werde.

Die Verordnung von 2012 sieht explizit fünf wesentliche Merkmale für die Arbeit der Beratungs- und Förderzentren:

1. Sie unterstützen die allgemeine Schule bei vorbeugenden Maßnahmen und in der inklusiven Beschulung. Das heißt, hier ist die Klammer zwischen präventiven, ambulanten und sonderpädagogischen Tätigkeiten in der Institution des Beratungs- und Förderzentrums geglückt.
2. Regionale BFZ, so wie wir, unterstützen Schüler*innen mit erheblichen Beeinträchtigungen und zwar im Lernen, in der Sprache und der sozial-emotionalen Entwicklung. Auch das ist eine Parallele zu solchen Zentren, wie es sie in anderen Bundesländern gibt.
3. Aus Sicht der Beratung ist es sicher ein interessanter Aspekt, wenn in einer Verordnung steht, dass mit Start dieser Arbeit eine Anliegens- oder Auftragsklärung stattfindet. Es ist allen, die in Beratung unterwegs sind, ein sehr vertrautes Verfahren, dass man zunächst Zeit darauf verwendet, zu klären, was von einem erwartet wird und woran man denn festmachen könnte, dass das, was man jetzt in der Folge tut, auch tatsächlich erfolgreich ist.
4. Eine deutliche Weiterentwicklung gegenüber den ersten Jahren war die Definition der "Klient*innen", nämlich neben den Schüler*innen ging es ganz ausdrücklich auch um die Beratung von Lehrkräften und Eltern, also durchaus eine neue Position. Und was wir besonders geschätzt haben in diesem Moment war der Auftrag, an der Schulentwicklung mitzuwirken. Das heißt, die Lehrkräfte des Regionalen BFZ sind in den Schulen auch immer in der Frage unterwegs, alle Fördermodule, die es an Allgemeinen Schulen gibt, zusammen zu führen, gemeinsam zu denken und daraus ein schulisches Förderkonzept wachsen zu lassen.
5. Was auch zu diesem Zeitpunkt neu war, war der explizite Vernetzungsauftrag. Das heißt, die Beratungs- und Förderzentren haben den Auftrag, die regionalen Akteure zusammen zu bringen. Ich glaube, alle, die in der Praxis unterwegs sind, wissen, wie elementar die Bedeutung von institutioneller Vernetzung und überprofessioneller Zusammenarbeit ist. Damit sind wir mit den Vorbemerkungen am Ende und ich möchte Ihnen jetzt kurz darstellen, wie wir diesen Auftrag, den uns die Verordnung gibt, umsetzen.

Die Schule für Erziehungshilfe als regionales Beratungs- und Förderzentrum

**Die SfEH als regionales Beratungs-
und Förderzentrum**



- Die Schule für Erziehungshilfe (SfEH) hat sich in über 20 Jahren entwickelt und in der regionalen Schullandschaft etabliert!
- Als [Modell dezentraler, integrativer Förderung](#) im Förderschwerpunkt ESE ist die SfEH bekannt geworden.
- Sie hat sich aus dem Förderschwerpunkt ESE heraus zum regionalen „Kompetenzzentrum“ entwickelt und die Strukturen immer wieder angepasst!
- Wesentliche Standards haben Eingang gefunden in das Konzept zur Umsetzung der Inklusion in Hessen!

Abbildung 4: SfEH als regionales Beratungs- und Förderzentrum

Wir sind seit 20 Jahren Schule für Erziehungshilfe. Wir sind entstanden, weil es in unserer Region keine solche Schule gab. Wir sind in der regionalen Schullandschaft etabliert. „Schule für Erziehungshilfe“ ist ein „Markenname“ – insofern behalten wir diesen Namen bei, obwohl wir heute gar nicht mehr Schule für Erziehungshilfe sind. Als Modell dezentraler integrativer Förderung im Förderschwerpunkt esE (emotional-soziale Entwicklung) sind wir in den Jahren danach durchaus bekannt geworden. Unter anderem hat Andreas Hinz 2009 in der Zeitschrift für Heilpädagogik uns mit den Worten beschrieben: „... Es handelt sich um externe Unterstützung in der Schule, die ein breites Spektrum einschlägiger schulischer Problemlagen niedrigschwellig, präventiv und integrativ bearbeitbar machen“. Und er hat es in seiner Zusammenfassung ganz gut getroffen, was wir in unserer Arbeit an den allgemeinen Schulen tun. Außerdem hat uns dann Thomas Hennemann in seinem Beitrag in der Veröffentlichung von Ronald Stein aus 2015 ehrenhafterweise in die Reihe der gelingenden nationalen und internationalen Konzepte zur inklusiven Förderung im Bereich der schulischen Erziehungshilfe eingeordnet. Wir haben uns dann in der Folge – unter anderem ausgelöst durch diesen breiteren Auftrag seit 2012 – zu einem regionalen Kompetenzzentrum entwickelt. Unsere Strukturen, die wir in der Erziehungshilfe erarbeitet haben – z. B. die interdisziplinäre Vernetzung oder die regelmäßigen Formate der Fallberatung – haben wir übernommen und auf diesen neuen und erweiterten Aufgabenbereich übertragen. Inzwischen gibt es den einen oder anderen Aspekt in unserer Struktur, der Eingang gefunden hat in die Standards zur Umsetzung der Inklusion in Hessen. Auf einige davon werde ich nachher noch zu sprechen kommen. Und Gott sei Dank sind wir nicht mehr alleine als Schule ohne Schüler*innen, als dezentrale Förderschule. Wir haben in Hessen inzwischen rund 10 Förderschulen,

die keine eigenen Schüler*innen mehr im Haus haben und es sind weitere mindestens 10 Beratungs- und Förderzentren, die ganz massiv am Abbau ihrer Schülerschaft, die im Hause ist, arbeiten.

Wenden wir den Blick zurück, wie wir damals begonnen haben. Wie gesagt: Es gab kein Angebot zur Erziehungshilfe, es gab einen echten Notstand, vor allem in der Jugendhilfe, weil man bei etlichen Schüler*innen einfach keine Antworten mehr auf die Fragen hatte, wie mit ihnen umzugehen sei. Wir haben dann in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe ein Konzept entwickelt und damit 1996 begonnen. Ich denke es lohnt sich, die wesentlichen Prinzipien, die wir damals für uns gefunden hatten – auch ein Stück weit in Anlehnung, aber auch in Unterscheidung zum Zentrum für Erziehungshilfe in Frankfurt a. M., das Helmut Reiser schon einige Jahre zuvor aufgebaut hatte – jetzt noch einmal zu benennen.



Abbildung 5: Prinzipien des Konzepts

Wir waren von Anfang an zutiefst davon überzeugt, dass der Besuch der örtlichen Schule ein wesentliches förderliches Element gerade im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist, *weil es eben ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind zu erziehen*. Und dazu gehört auch die Jugend in der Kirchgemeinde oder die Freiwillige Feuerwehr oder der Sportverein oder der gemeinsame Schulbus. Alles das sind Elemente der Normalität, die gerade im Förderschwerpunkt esE eine wichtige Bedeutung haben und eine starke Ressource darstellen. Auch der örtliche Handwerksmeister, auf den man möglicherweise mal wegen eines Langzeitpraktikums zukommen kann, ist ein Element zur Förderung im Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung.

Wir haben uns von Anfang an verabschiedet vom Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma: Das heißt von Beginn an wurde unsere Ressource danach gesteuert, wie groß eine Schule ist plus

in welcher besonderen sozialen Problemsituation sich diese Schule befindet – und nicht danach, wieviel Schüler*innen mit einem Etikett „Erziehungshilfe“ an dieser Schule unterrichtet werden. Das hat uns am Anfang viel Überzeugungsarbeit gekostet. Sie können sich vorstellen, dass das über Jahrzehnte Gelernte "Ich muss feststellen, damit ich was bekomme." nur schwer vom Kopf auf die Füße zu stellen war. Aber ich glaube, inzwischen ist es bei uns in der Region ein Allgemeingut, dass man Ressourcen nicht für Feststellungsverfahren bekommt. Das ist zum Beispiel einer der Standards, der inzwischen für die inklusive Schulentwicklung in ganz Hessen umgesetzt wird. Die komplette Ressource der Beratungs- und Förderzentren (2017: 2.370 Lehrkräfte an allgemeinen Schulen) werden nicht mehr nach Feststellungsverfahren verteilt. Damit hat das Feststellen eines Bedarfes eine völlig andere Bedeutung als in der Vergangenheit.

Wir haben von Anfang an daraufgesetzt, Prävention, Ambulanz und Intervention aus einer Hand zu bedienen. Wir haben immer daran geglaubt, dass das zusammengehört und dass jede Investition in die Prävention irgendwann auch zur Folge haben muss, dass die Zahl der intensiveren Förderbedarfe zurückgeht – sonst müsste man das Ganze ja nicht machen, wenn man an die Wirksamkeit von Prävention nicht glauben würde.

Nach zwanzig Jahren können wir mit gutem Recht sagen: In der kontinuierlichen Zusammenarbeit über Jahre, teilweise Jahrzehnte, findet auch ein deutlicher Kompetenztransfer statt. So, wie wir an der allgemeinen Schule sehr viel lernen über den Ablauf, die Organisation und ihre Sichtweisen, so haben wir dort überwiegend mit Lehrkräften zu tun, für die es nichts Fremdes mehr ist, in Kooperativer Förderplanung zusammen zu sitzen und sich gemeinsam zu überlegen, mit welchem Instrumentarium man für dieses oder jenes Kind noch eine gute Antwort finden könnte.

Und – das hängt auch mit unserer Herkunft aus der Erziehungshilfe zusammen – schulische Erziehungshilfe ist ohne Jugendhilfe oder Kinder- und Jugendpsychiatrie überhaupt nicht denkbar. Jede Schule für Erziehungshilfe, die das nicht pflegt, hat ein ganz großes Problem. Deshalb war für uns auch die interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an klar: Eine verbindliche und über Kontrakte abgesicherte Vernetzung ist eine wesentliche Voraussetzung eines solchen Projektes.

Organisiert sind wir in sogenannten Regionalen Teams. Jedes dieser Teams steht für ungefähr 1.400 Kinder an der Grundschule. Diese sind unterschiedlich groß, ebenso wie die Regionen verschieden sind. Wir investieren in jedes dieser Teams ungefähr 200 Lehrerwochenstunden, damit Sie mal eine Vorstellung von der Größenordnung haben. Damit die Teams eine gute Qualität in der Beratung entwickeln können, achten wir auf ihre Zusammensetzung: erfahrene und jüngere Kolleg*innen, Männer und Frauen, verschiedene Förderschwerpunkte, verschiedene Qualifikations- sowie biografische Hintergründe. Es ist also kein Zufall, wie diese Teams zusammengesetzt sind. Die gleiche Struktur haben wir in der Sekundarstufe. Dort repräsentiert jedes Team ungefähr 7.500 bis 8.000 Schüler*innen der Sekun-

darstufe und wir geben in jedes der Teams, die nach den gleichen Kriterien zusammengestellt sind, ungefähr 400 Lehrerwochenstunden. Insgesamt haben wir vier Teams in der Grundschule, zwei in der Sekundarstufe. Das sind ungefähr 1.600 Lehrerwochenstunden, die wir über unsere Institution als Sonderpädagogik in die allgemeine Schule geben.

Ein weiteres Strukturmerkmal sind die interdisziplinären und institutionsübergreifenden Arbeitskreise, für die wir eine Art Geschäftsführung haben. Wir sorgen dafür, dass sie regelmäßig tagen, wir pflegen die E-Mail-Verteiler und kümmern uns um Protokolle und Einladungen. Diese Arbeitskreise treffen sich drei bis viermal im Jahr und sind aus allen relevanten Professionen zusammengesetzt.

Konkret heißt das, dass wir vollständig dezentral organisiert sind und eine zentrale Verwaltung mit vier Schulleitungsmitgliedern, die in Wetzlar sitzt, haben. Zu uns gehören ca. 85 Lehrkräfte, die auf 60 Planstellen sind; hiermit versorgen wir 20 Sekundarstufenschulen mit 15.000 Schüler*innen und mit 33 Grundschulen ungefähr 5.800 Schüler*innen. An mehr als der Hälfte der Schulen haben wir inzwischen Teams – auch das hat eine große Bedeutung, dass wir nicht vereinzelt an einer allgemeinen Schule unterwegs sind.

Anhand der nächsten beiden Zahlen lassen sich deutliche Veränderungen in den letzten Jahren zeigen: Zurzeit sind es etwa 250 Schüler*innen, die mit einem festgestellten Anspruch auf sonderpädagogische Förderung etikettiert sind, aber schon fast 900, die im Bereich der vorbeugenden Maßnahmen unterstützt werden. Dies meint keinen qualitativen Unterschied: Es kann sein, dass ein Kind im VM-Status (vorbeugende Maßnahmen) in einer Woche zehn Stunden bekommt und ein Kind mit IB (integrative Beschulung), das aber gut in seine Klasse eingebettet ist, vielleicht auch mal Tage oder auch Wochen keine unmittelbare, direkte Unterstützung bekommt. Dies liegt ganz stark in der Hand der einzelnen Schule, wie sie mit ihrer sonderpädagogischen Ressource umgeht. Zu beobachten ist, dass die Zahl der Feststellungsverfahren rückläufig ist und die Zahl der vorbeugenden Maßnahmen zunimmt. Dies als kurzer Einblick in das, was wir tun.

Veränderungen im Berufsbild von Lehrpersonen in der Schule für Erziehungshilfe sowie im Beratungs- und Förderzentrum

Ich möchte mich im nächsten Schritt dem Thema "Veränderte Profession" zuwenden. Sie können sich vorstellen, dass in einer Schule, wie wir eine sind, die Profession eine ganz andere ist, als wir sie irgendwann einmal studiert haben. Als ich vor über 30 Jahren studierte, ging es darum, an der Förderschule zu unterrichten. Die anderen Aufgaben sind über viele Maßnahmen in der Fort- und Weiterbildung irgendwann dazu gekommen, auch spielt viel Erfahrungshintergrund eine Rolle. Wichtig ist, sich mit dieser veränderten Profession auseinanderzusetzen.

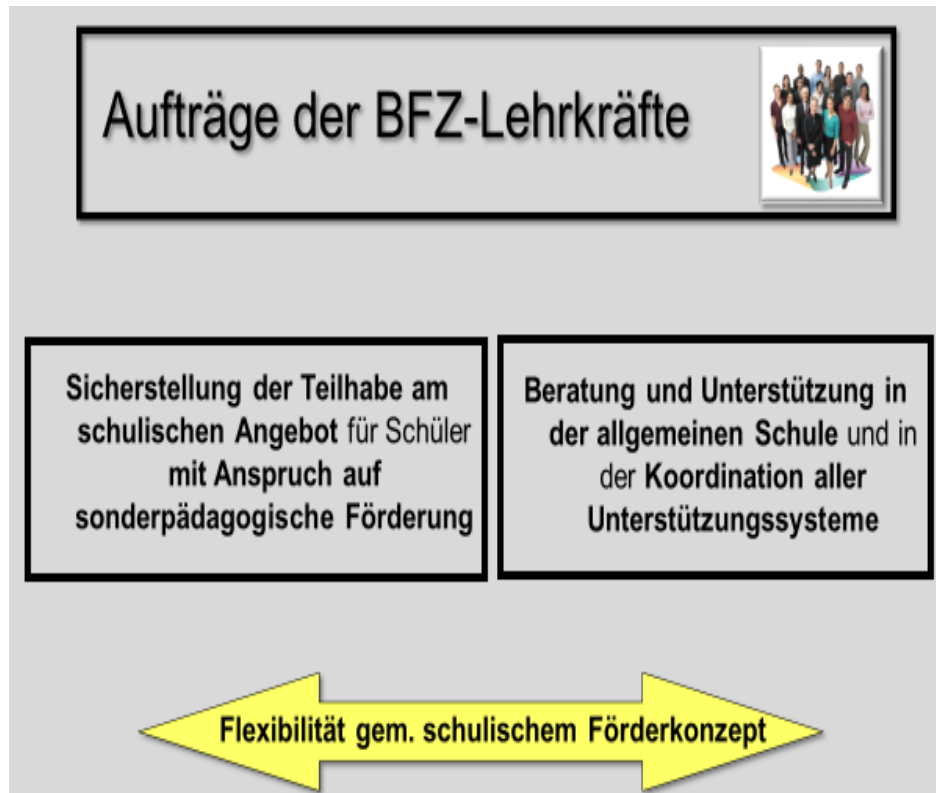


Abbildung 6: Aufträge der BFZ- Lehrkräfte

Zusammenfassend kann man sagen: Unsere Lehrkräfte sind für die Sicherstellung der Teilhabe bei Schüler*innen mit festgestelltem Anspruch zuständig und gleichzeitig für die Beratung, Unterstützung und Koordination der Unterstützungssysteme, also für die vorbeugenden Maßnahmen. Aus meiner Sicht entstehen der Charme und die Wirksamkeit vielleicht auch dadurch, dass unsere Kolleg*innen zwischen diesen beiden Feldern ihrer Zuständigkeit innerhalb der Schule eine Flexibilität entwickeln können und diese Arbeit auf der Basis eines schulischen Förderkonzeptes getan wird. Wir haben mit jeder einzelnen Schule, wo unsere Lehrkräfte tätig sind, eine Kooperationsvereinbarung; dabei spielt die Einbindung in ein schulisches Förderkonzept eine ganz zentrale Rolle.

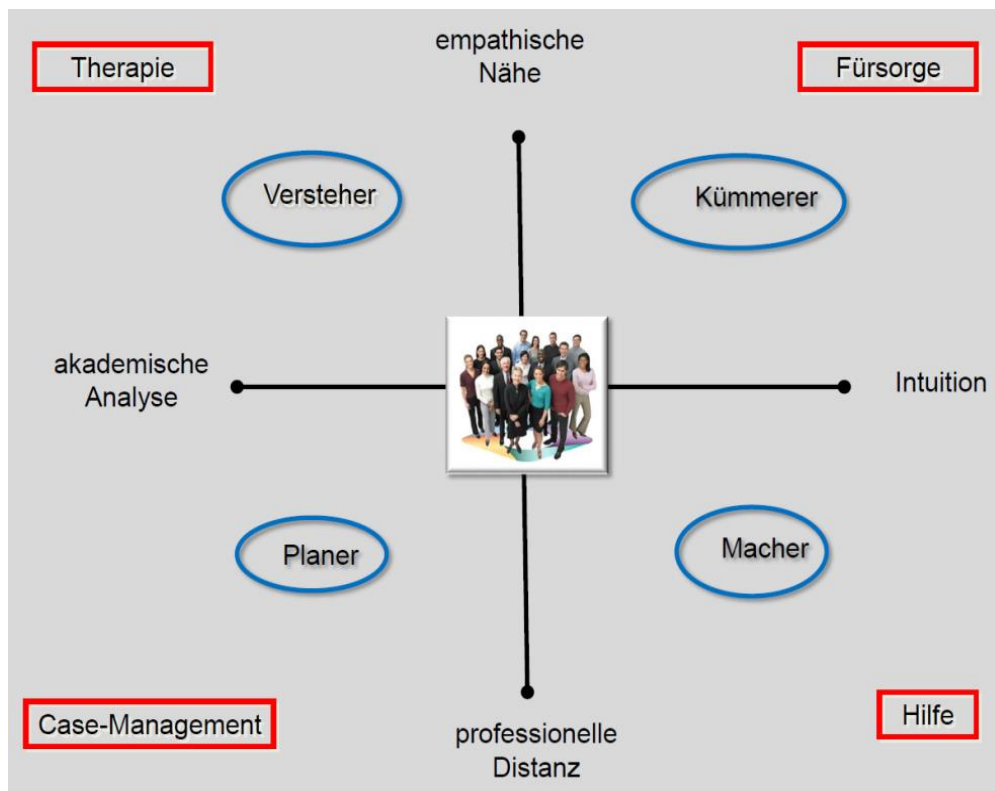


Abbildung 7: Platz der Sonderpädagog*innen im Feld

Weil wir uns von Beginn an mit unserer Profession auseinandergesetzt haben, versuchten wir, unseren Platz zu finden in diesem Feld. Wir bewegen uns immer zwischen einer empathischen Nähe zu dem, was da geschieht – Betroffenheit und Mitgefühl –, aber auch professioneller Distanz. Jeder von uns muss auf dieser Skala in verschiedenen Situationen bei verschiedenen Anlässen seinen Platz finden. Genauso gilt dies aber auch, wenn es darum geht, auf der Basis einer eindeutigen diagnostischen Analyse auf der anderen Seite die Intuition nicht ganz zu verlieren. Wir haben unsere Kolleg*innen gebeten, sich im Sinne einer Aufstellung im Raum zu verorten, wo sie auf der einen und der anderen Skala sich selbst und ihre Arbeitspraxis sehen. Das war, wie Sie sich vorstellen können, ganz breit gestreut. Wir haben dann den Feldern Namen gegeben, um Typen herauszustellen – Versteher, Kümmerer, Macher, Planer - das alles sind wir. Jeder von uns ist alles, was hier in Abbildung sieben dargestellt ist, mal mehr, mal weniger, in dem Fall dieser, im anderen jener, aber in diesem Feld bewegen wir uns.

Aufmerksam werden wir immer dann, wenn aus diesen von uns besetzten Feldern extreme Ausprägungen entstehen. Wir sind nicht Therapeuten, Fürsorger, reiner Organisator von Hilfen und / oder kalter Case-Manager. Wenn es dahin geht, haben wir Gesprächsbedarf. Das ist keine letztendlich befriedigende Antwort, aber es macht zumindest deutlich, dass in unserer Brust als Sonderpädagog*innen an der allgemeinen Schule viele Herzen schlagen – und zwar immer die, die gerade in dem Fall und mit dieser Klasse dran sind.

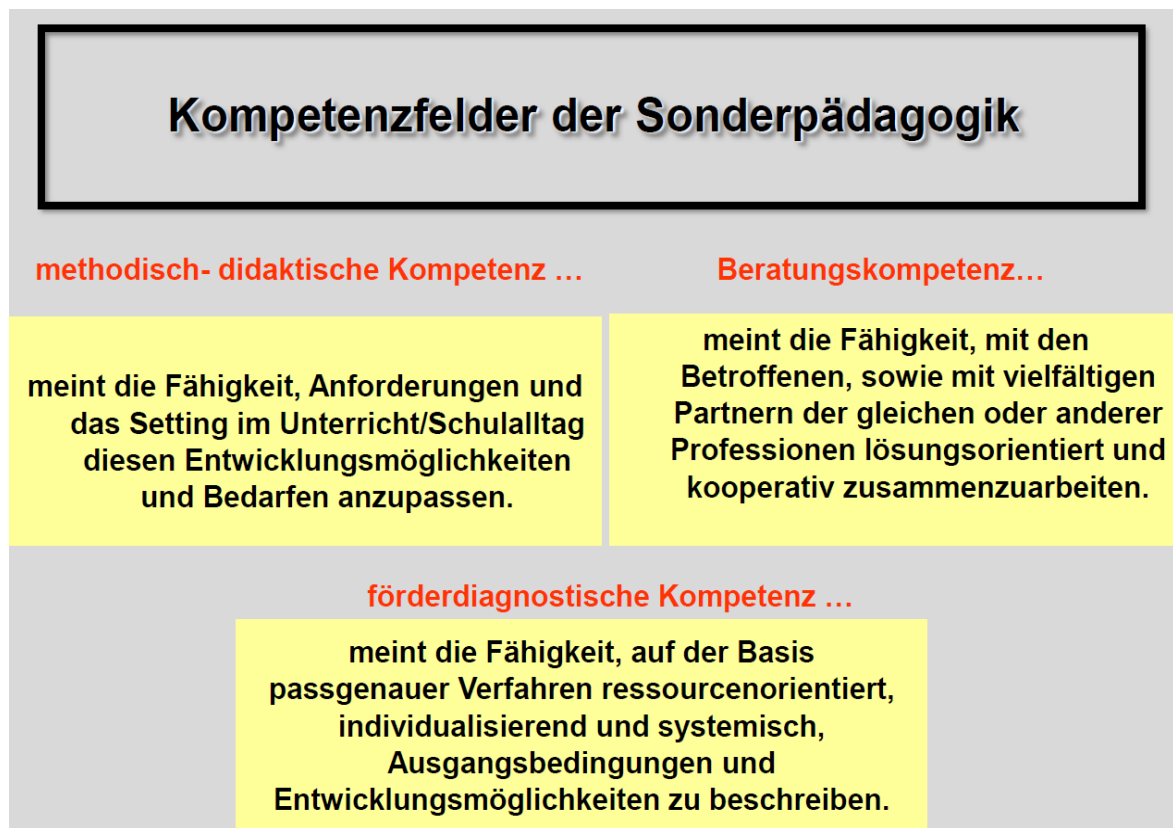



Abbildung 8: Kompetenzfelder der Sonderpädagogik

Für einen letzten, vielleicht auch kritischen Blick unter dem Stichpunkt Profession habe ich drei Kompetenzfelder markiert, die für uns von großer Bedeutung sind. Ich sage es hier ganz offen: Ich bin gegen die Bildung von Kompetenzteams für Diagnostik. Ich glaube, dass diagnostisches Handeln ein Kerngeschäft sonderpädagogischer Tätigkeit ist und dass wir unbedingt dafür sorgen müssen, dass jeder, der als Sonderpädagog*in an allgemeiner Schule unterwegs ist, sein Grundgerüst an diagnostischer Kompetenz behält. Das hat für uns eine große Bedeutung und wir investieren gerade in diesem Feld besonders viel in Ausbildung und Aktualität der diagnostischen Qualifikation. (Einige Bundesländer handhaben das anders, wir konnten das bei uns verhindern, dass es solche diagnostischen Kompetenzteams gibt. Man muss ausprobieren, was für das Land jeweils am besten passt.)

Nur aus dieser förderdiagnostischen Kompetenz heraus können wir gute Beratung vor Ort durchführen, wenn es darum geht, Anforderungen, das Setting im Unterricht und im Schulalltag den Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnissen anzupassen. Clemens Hillenbrand sagte mir vor einigen Wochen in einem privaten Gespräch, ein Ergebnis seiner letzten Untersuchungen hat ihn sehr bestürzt: An Förderschulen findet praktisch keine systematische Diagnostik mehr statt. Ich finde, da verpassen wir etwas, wenn wir das weiter zulassen.

Beratungskompetenz ist für uns ein zentrales Thema und meint die Fähigkeit, mit den Betroffenen, mit den vielfältigen Partnern der gleichen oder anderen Professionen lösungsorientiert und kooperativ zusammenzuarbeiten. Ganz bewusst sind diese Kompetenzfelder für uns gleich bedeutsam und gleich wichtig.



Wirkungen sind u.a. erkennbar an:

- der Quote der **geförderten Kinder und Jugendlichen** (>6%),
- einem deutlichen **Rückgang der Feststellungsverfahren**,
- der deutlichen Ausweitung **sonderpädagogischer Diagnostik**,
- der hohen Nachfrage von **Beratungsleistungen**,
- einer sinkenden **Förderschulquote** im Landkreis von **unter 2,5%**,
- der wachsenden Routine im **Umgang mit besonderen Bedürfnissen an den allgemeinen Schulen**.
- der **Entwicklung der Jugendhilfe(kosten)** im Landkreis (stabil),
- der Einbindung des rBFZ in **Strukturen der Vernetzung** und der **sozialräumlichen Entwicklung**.

21

Abbildung 9: Wirkungen des Organisations- und Professionskonzeptes

Ein Blick auf uns unter dem Stichwort *Qualität* (Anstelle des Begriffs Qualität verwende ich lieber den Begriff der Wirksamkeit, Qualität hat so etwas Technisches.): Woran machen wir fest, dass das, was wir seit 20 Jahren tun, wirksam ist? Wir erreichen ca. 1.100 von ungefähr 20.000 Schüler*innen. Damit liegen wir bei einer Förderquote, die über 6% liegt und bewegen uns in einem Bereich, der es berechtigt zu sagen: Es gibt kaum ein Kind, dass durch das enge Netz sonderpädagogischer Unterstützung fällt. Wir erreichen sehr viele Kinder mit dem was wir tun, weil wir an jeder allgemeinen Schule auch in einer Art und Weise präsent sind, dass gar kein(e) Schulleiter*innen mehr auf die Idee kommt, irgendeinen anderen Weg zu suchen, um das Kind vielleicht doch lieber „los zu werden“ als es zu fördern. Dieser Weg ist sehr schmal geworden und wird auch spätestens dann, wenn das Schulamt einen solchen Versuch überprüft, erst mal wieder gestoppt. Also wir erreichen sehr viele Kinder.

Wir haben einen deutlichen Rückgang der Feststellungsverfahren – unter anderem, weil die Schulen gelernt haben, dass sie keine Unterstützung für Feststellungsverfahren, sondern nach transparenten Kriterien bekommen: Schulgröße, besondere Belastungsfaktoren, wie sozialer Brennpunkt sowie für besondere präventive Projekte zur Unterstützung der Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigungen. Dies sind vielfältige Dinge von einer erlebnispädagogischen Waldklasse über Familienklassen, in Schleswig-Holstein unter dem Stichwort FiSch bekannt. Wir haben also eine Vielzahl solcher Projekte. Immer dann, wenn eine Schule etwas investieren will, etwas anpacken will, was ihren Kindern hilft, dann bekommt diese Schule von uns zu ihrer Ressource einen Zuschlag. Damit steuern wir im Wesentlichen. Die

Feststellungsverfahren sind also deutlich zurückgegangen und ich sage meinen Kolleg*innen immer: Die zwanzig Stunden, die ihr für ein Gutachten braucht, investiert lieber in die Kinder.

Wir haben eine deutliche Ausweitung an sonderpädagogischer Diagnostik und eine Testbibliothek mit über 100 Verfahren, die regelmäßig aktualisiert und gepflegt wird. Diagnostik gehört bei uns in den sonderpädagogischen Alltag und wir haben mindestens fünfmal im Jahr Fortbildungsveranstaltungen, in denen wir die neusten Verfahren für unser Kollegium aufbereiten und zur Verfügung stellen.

Es gibt eine hohe Nachfrage an Beratungsleistungen. Der Stellenwert dieser Gesprächsformate in vielfältiger Art und Weise nimmt zu.

Wir haben bei uns im Landkreis eine permanent sinkende Förderschulquote von derzeit unter 2,5%.

Damit liegen wir 2% unter dem Hessischen Durchschnitt. Über diese Arbeit bemerken wir an allgemeinen Schulen mit jedem neuen Fall, mit jeder neuen Fragestellung Kompetenzwachstum. Beispielsweise regt ein Schüler aus dem Autismus-Spektrum heute keinen Kolleg*innen mehr auf – wir haben im Moment etwa 60 bis 65 Schüler*innen mit dieser Diagnose bei uns in den allgemeinen Schulen, und zwar in der ganzen Bandbreite. Da wachsen einfach mit den Jahren auch an den allgemeinen Schulen die Kompetenzen.

Wichtig ist, dass es auch außerschulische Kriterien und Merkmale gibt, die die Wirksamkeit einer sonderpädagogischen Unterstützung unterstreichen können. Unser Jugendamtsleiter ist immer stolz auf stabile Jugendhilfekosten, entgegen dem Bundestrend, bei einer deutlich veränderten Jugendhilfe mit viel mehr ambulanter Hilfe zur Erziehung und deutlich weniger stationärer Unterbringung. Das bedeutet in der Gesamtbilanz für ein Jugendamt ein, aus seiner Sicht sehr positives Ergebnis, da in anderen Regionen die Kosten für Jugendhilfe permanent ansteigen. Auch ein Merkmal für unser Ankommen in der Region ist die Einbindung in die vielfältigen Vernetzungsstrukturen, die es in der Region gibt, wie dem Jugendhilfeausschuss, der AG Kinderschutz, der Steuergruppe zur Teilhabeassistenz, der Steuergruppe zu Sozialarbeit an Schule. Überall in diesen Gremien, wo Akteure und Professionen unterwegs sind, die im Kern gar nichts mit Schule zu tun haben, sind wir vertreten, also tatsächlich in der Region angekommen.

Noch ein etwas differenzierterer Blick unter dem Stichwort Qualität: Ergebnisqualität ist entscheidend und wir meinen damit den Grad der Sicherstellung der dauerhaften Teilhabe, also den Schulbesuch – und wenn er unterbrochen ist – die Deeskalation, wenn es Krisen gibt, sowie Abschlüsse und Anschlüsse. Das sind unsere Kriterien für erfolgreiche Förderung. Wir haben aber auch gelernt, dass das nicht von allein kommt, sondern dass dafür Voraussetzungen gegeben sein müssen, nämlich eine Strukturqualität, also alle organisatorischen Maßnahmen und Kontrakte, die in unserer Region diese Arbeit absichern. Letztendlich braucht es eine Prozessqualität, die Abläufe und Standards der Diagnostik, der Beratung, der Dokumentation und Evaluation im Einzelfall beschreibt. Nur dann, wenn die Struktur stimmt

und wenn die Prozesse gut organisiert sind, kann man mit gutem Recht damit rechnen, dass auch die Ergebnisse gut sind. Die kommen nicht von allein.

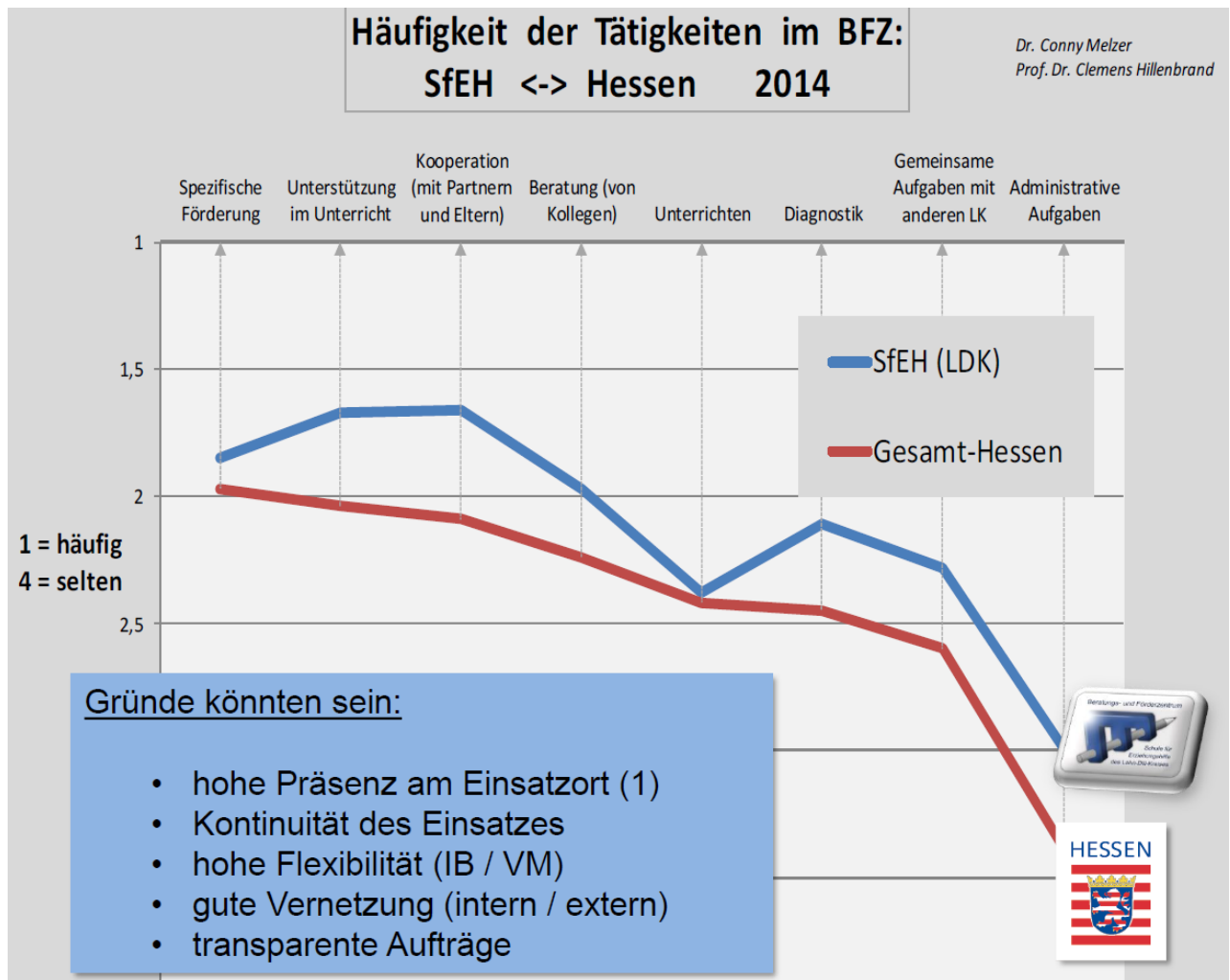


Abbildung 10: Häufigkeit der Tätigkeiten im BFZ

Noch mal eine andere Übersicht (Abbildung 10): Die Untersuchungen von Hillenbrand und Melzer (2014) zeigen insofern relevante Ergebnisse, als dass von den damals 1.500 Lehrer*innen des BFZ in Hessen mehr als 1.000 an dieser Untersuchung teilgenommen haben, also eine ziemlich große Stichprobe. Die rote Linie beschreibt die Durchschnittsergebnisse in Hessen.

Uns alle hat sehr beruhigt, dass der letzte Punkt, nämlich administrative Tätigkeiten – Verwaltung – eine nachrangige Bedeutung hat. Es war eine Befürchtung, dass wir einen Papiertiger entwickeln, der viel Papier beschreibt, aber wenig bei den Kindern bewirkt. Das ist von den Kolleg*innen nicht so eingeschätzt worden. Die blaue Linie ist eine Sonderauswertung der 65 Kolleg*innen unserer Schule, die sich an dieser Befragung beteiligt haben. Die Distanz zwischen den beiden Linien ist das, was bei uns Struktur- und Prozessqualität ausmacht. Wir waren sehr zufrieden damit, dass die Unterstützung im Unterricht, die Kooperation mit Partnern, die Beratung, einen sehr hohen Stellenwert in der Tätigkeit unserer Lehrkräfte hat,

auch im hessischen Gesamtvergleich. Welche Gründe könnten dafür wichtig sein? Es ist die hohe Präsenz am Einsatzort: Praktisch alle Kolleg*innen sind nur an einer Schule tätig, nicht an mehreren, mit Ausnahme der ganz kleinen Schulen. Wir haben eine große Kontinuität, die Kolleg*innen sind oft zwischen fünf und zehn Jahren an der gleichen Schule tätig. Wir haben eine Flexibilität zwischen Kindern mit festgestelltem Anspruch und denen, die sich auf dem ambulanten Level befinden. Wir haben eine sehr gute interne und externe Vernetzung und wir gestalten über einen Kooperationsvertrag die Auftragsklärung mit den allgemeinen Schulen sehr transparent.

Spezifik sonderpädagogischer Beratung im Kontext eines Beratungs- und Förderzentrums

Zum Thema Sonderpädagogische Beratung, die ja hier im Mittelpunkt steht: Dieter Katzenbach hat uns ein wenig davor gewarnt, in diesem Kernbereich der Beratung – Fachberatung, Fallbesprechung, Supervision – in die Delegationsfalle zu tappen. Dies ist eine Gefahr, in der viele Sonderpädagog*innen im Alltag sind, solche Aufträge anzunehmen. Ebenso zu vermeiden ist die Therapiefalle mit ganz grundlegenden therapeutischen Aufgaben. Der Kern ist schon groß genug und wenn wir den ordentlich machen, haben wir für Kinder und Schulen etwas Gutes gemacht.

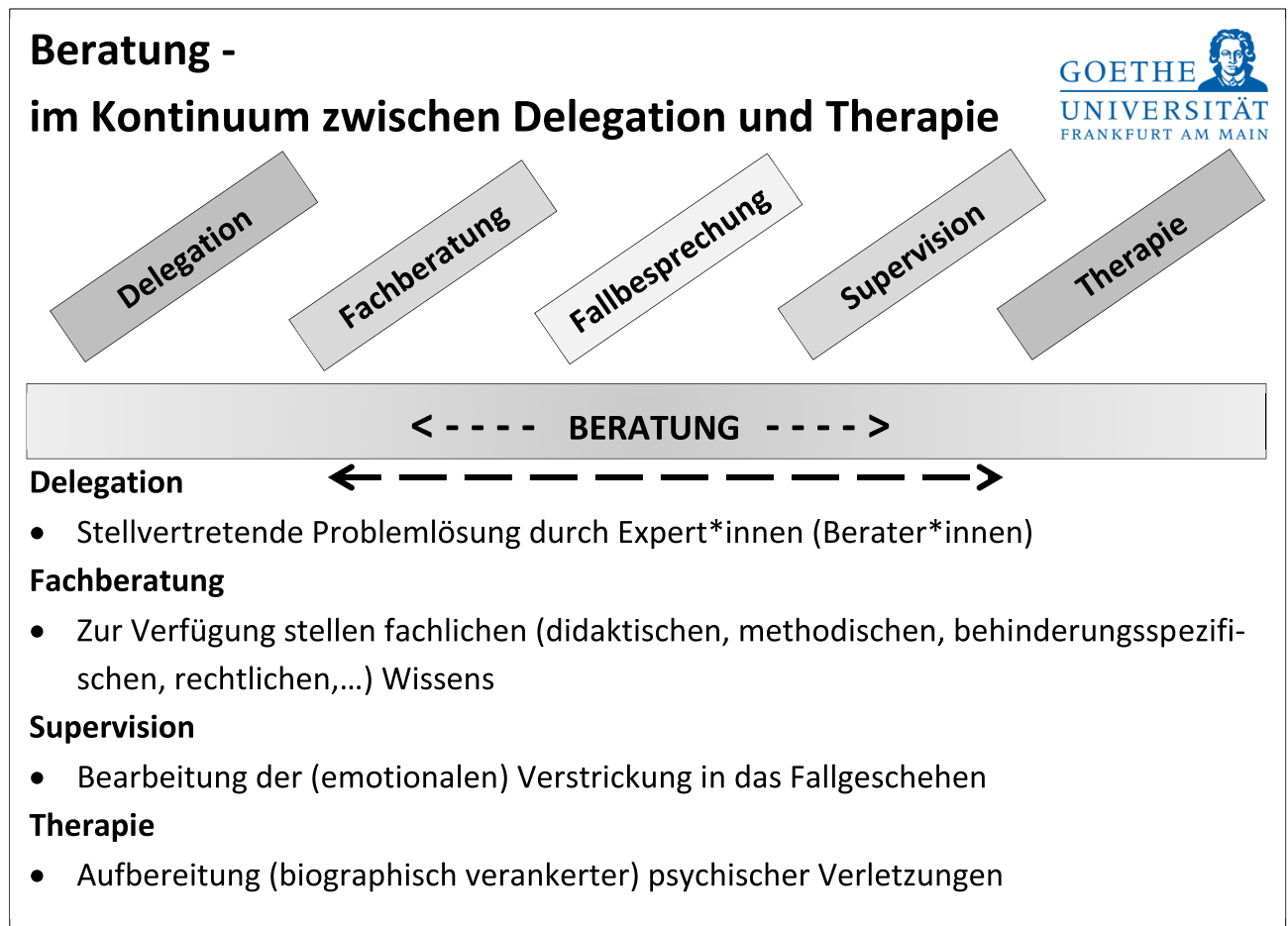


Abbildung 11: Beratung im Kontinuum zwischen Delegation und Therapie nach Katzenbach, D. (2017): Vortrag auf der Fachtagung „Starke Teams – Inklusion braucht Kommunikation“ am 17.03.2017 in Kassel.

Wie tun wir das bei uns, in welchen Formaten und welchen Settings? Die Teams stellen für mich ein zentrales Forum für Fallberatung dar, gerade auch in ihrer Unterschiedlichkeit an Erfahrungen, Studiengängen und Zugängen. Wir haben mehrere Gruppen zur kollegialen Fallberatung, die nach dem Prinzip der Kollegialen Fallberatung arbeiten. Wir haben aktuell fünf Gruppen zur Supervision sowie fachbezogene Beratung durch die Schulleitung. Wir haben in unserem Kollegium ein ausgeprägtes Expertensetting entwickelt: Wir haben Experten für den Förderschwerpunkt Hören, für Mutismus, Auditive Wahrnehmungsverarbeitungsstörung, für Hochbegabung ... für all diese ganz besonderen Fragestellungen haben wir im Laufe der Jahre aus unserem Kollegium Lehrkräfte qualifiziert, die das auch transparent machen in einer entsprechenden Liste. Auch wir als Schulleitung sind permanent in Fallberatungen unterwegs. Externe Beratungssituationen spielen für uns ebenfalls eine große Rolle, wie etwa Fallberatungen im Team der allgemeinen Schulen, wo ein übliches Format die Klassenkonferenz ist, in der Themen in Klassen oder bezüglich einzelner Schüler*innen systematisch bearbeitet werden. Wir unterstützen unsere Kolleg*innen dabei und qualifizieren sie für die zentrale Herausforderung, in solchen "Haifischbecken" mit ihrer Beratungstätigkeit klarzukommen. Dieser Punkt ist auch ein häufiges Thema in unseren Supervisionsgruppen.

An vielen unserer Schulen haben wir regelmäßige Gruppen zur kollegialen Fallberatung, allerdings immer nur dann, wenn in der Schule sich ein Team von Kolleg*innen findet, das dieses Format annehmen will. Wir gehen da also nicht mit dem Bauchladen durch die Schulen und bieten kollegiale Fallberatung an, sondern dann, wenn das Team danach fragt, dann übernehmen unsere Kolleg*innen den Einstieg, sorgen für den Aushang und suchen den Raum, leiten die ersten Sitzungen an.

Im Einzelfall machen wir auch Beratung mit Schüler*innen; in der Sekundarstufe ist dies ein relevantes Thema. Deshalb achten wir zum Beispiel bei den Teams in den Sekundarstufen immer darauf, dass diese geschlechtergemischt sind, weil es in der Sekundarstufe einfach auch Themen gibt, die ein Mädchen nur mit einer Frau besprechen will und eben nicht mit einem männlichen Förderschullehrer. Beratung von Eltern und Lehrkräften zählt auch immer wieder zum Alltagsgeschäft.

Es gibt dann auch noch relativ häufig das offizielle Format des Runden Tisches, nämlich dann, wenn andere Institutionen mit im Spiel sind. Dort haben wir mehr Formalität, eine Protokollführung, eine offizielle Begrüßung. Und dort stimmt dann auch das Ambiente – auch etwas, das jedem, der in Beratung qualifiziert ist, sehr bewusst ist, und das am Ende eine große Rolle spielt, wenn eine Beratung erfolgreich sein soll.

Übergänge sind für uns ein großes Beratungsthema – auch deshalb, weil Hessen sich entschlossen hat, den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung an die Schulstufe zu knüpfen. Das heißt, dass kein Kind, das aus der Grundschule in die Sekundarstufe geht, einen Förderbedarf mitnimmt. Dahinter steckt die Idee, dass es zwar Beeinträchtigungen gibt, die vielleicht nicht weggehen, aber die Behinderung selber erst durch den Kontext entsteht. Und deshalb sagen wir: Das Verfahren, bei uns beraten im Förderausschuss, hat nicht die Aufgabe, die Behinderung des Kindes zu beschreiben, sondern vor dem Hintergrund der Beeinträchtigung des Kindes und der Möglichkeiten dieser Schule, eine gemeinsame Entscheidung über das passende Setting für dieses Kind zu befinden. Ich finde diese andere Herangehensweise an dieses Thema sehr gut, dass nämlich Kinder ihre Förderbedarfe nicht über die Grenze Grundschule - Sekundarstufe mitnehmen. Aktuell haben wir ein Übergabeverfahren von der Vierten Klasse in die Fünfte für 150 Kinder, von denen bisher lediglich für 20 Schüler*innen ein Förderausschuss durchgeführt wurde, der auch in der weiterführenden Schule noch sonderpädagogische Förderung empfiehlt. Alle anderen gehen – gut begleitet und vorbereitet – erstmal ohne Etikett in die weiterführende Schule. Das hat sich als Verfahren sehr bewährt.

Beratung ist auch ein wesentliches Thema an den Schnittstellen zu außerschulischen Institutionen, speziell zu Kliniken, Tageskliniken und Ambulanzen. Hier sind Datenschutz, Kooperation und Transparenz zu beachten.

Kollegiale Beratung öffnet neue Optionen. Gruppen zur Fallberatung multiplizieren Ideen. Beratung mit außerschulischen Institutionen gibt Einblick in deren Perspektiven, was uns auch als Sonderpädagog*innen nützt.

Beratungskompetenz wird bei uns regelmäßig thematisiert, in Fortbildungen auch vorangetrieben. Ich glaube, mehr als die Hälfte unseres Kollegiums hat inzwischen die Grundqualifizierung, obwohl sie die leider nicht aus der Universität mitgebracht haben, in Kooperativer Beratung – das ist das Grundelement. Wir haben aber auch weitere Beratungsformen, für die sich unsere Kolleg*innen dann in einem zweiten Ausbildungsschritt entschieden haben.

Fazit

Abschließend möchte ich das, was ich gesagt habe, noch mal in vier Thesen zusammenführen:

- Verlässliche Strukturen sind zentrale Bedingung für die Gestaltung erfolgreicher Förderung!
- Gute Ergebnisse erfordern außerdem effiziente Prozesse und professionelle Beratung!
- Beratungskompetenz ist eine bedeutende Gelingensbedingung für gute Ergebnisse in der inklusiven sonderpädagogischen Förderung!
- Beratungskompetenz muss systematisch entwickelt werden und in Strukturen und Prozessen verankert sein!

Literatur

Hennemann, Th., Ricking, H. & Huber, Ch. (2014). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In: Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.) *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer (110ff.).

Hinz, A. (2009) Inklusive Pädagogik in der Schule-Veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171ff.

Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015) Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen Tätigkeitsfeldern?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 230ff.

6. Kooperative Unterrichtsberatung als Qualitätsentwicklungsinstrument

Marcus Schmalfuß & Anna Höffner (Leipzig)

Zum Rahmen qualitativer Unterrichtsarbeit, als zentralem Betätigungsfeld einer jeden Lehrer*in gehört die Reflexion genauso zum professionellen Handeln wie die Planung als auch Durchführung des Unterrichts (Schwier & Schüssler, 2014, S. 210). Während Unterrichtsbesprechungen häufig schlicht einer Lösungsdarbietung gleichen (Schnebel, 2010, S. 93–98) kann angemessene Unterrichtsberatung, Reflexionsfähigkeit, Feedback-Kultur und zielorientiertes Handeln miteinander verbinden, weshalb eine fortwährende Qualitätsentwicklung gewährleistet werden kann (Kempfert & Ludwig, 2010, S. 17–19). Bisherige Arbeiten und Studien haben jedoch gezeigt, dass Unterrichtsberatungen nicht immer allen Beteiligten gewinnbringend erscheinen. Ausgehend von ersten Ergebnissen einer aktuellen Erhebung werden Zielsetzungen, Aufgaben und Bereiche von Unterrichtsberatung ebenso dargestellt wie die Konzeption der „Kooperativen Unterrichtsberatung“, die aufbauend auf der „Kooperativen Beratung“ den Bereich der Unterrichtsreflexion und Qualitätsentwicklung in den Blick nimmt (Mutzeck, 2008a).

Unterrichtsberatung aus Forschungsperspektive: IST-Stand und Onlinebefragung

Das Bild der Lehrkraft ist in der Öffentlichkeit stark geprägt von ihrer Aufgabe, Unterricht zu gestalten. Auch wenn die Gefahr besteht, dass diese Tätigkeit durch vielfältige weitere Aufgaben (Bundesagentur für Arbeit, 2017) in den Hintergrund gedrängt wird, bleibt die unterrichtende Tätigkeit Kernaspekt des professionellen Selbstverständnisses. Betrachtet man die originäre Haupttätigkeit der Unterrichtsarbeit genauer, sind nach Schwier und Schüssler (2014, S. 210) drei Phasen festzustellen. So findet sich neben der Planung und Durchführung auch die Reflexion über den eigenen Unterricht als obligatorisches Element wieder. Unterrichtsreflexion im Verständnis kooperativer Unterrichtsberatung tritt hier in kombinierter Form aus Selbstreflexion und Fremdevaluation auf und zählt nach Mutzeck (2000, S. 190) zu den vier großen Tätigkeitsfeldern pädagogischer Beratungstätigkeit. Angemessene Unterrichtsberatungen, unabhängig von der Realisierung einer konkreten Methodik, fördert und fordert dabei die angeleitete, eigene Reflexion des unterrichtlichen Handelns und ist so in der Lage blinde Flecken aufzudecken, aber auch für Entlastung nach schwierigen Situationen zu sorgen. Anlässe für derartige Unterrichtsberatungen gibt es genug. Neben der Fremdbewertung der Ausbildungsstunden, liegt in der Lehrer*innenbildung auch ein großes Potenzial für Unterrichtsberatungen. Beratungen durch die Schulleitung oder im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik sind hier weiterhin zu nennen. Die kollegiale Unterrichtsberatung unter Lehrkräften einer Schule bietet wohl aber die größte (ungenutzte) Möglichkeit. Gerade hier sind aber besondere Schwierigkeiten in der Etablierung von Unterrichtsberatung festzustellen. So wird die Aufforderung zur Qualitätsentwicklung und gegenseitigen Kooperation der KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in

der Bundesrepublik Deutschland, 2014, S. 3) zwar angenommen und auch unterstützt, jedoch fehlt vielfach das Know-how um diese auch im schulischen Alltag umzusetzen (Schlee, 2012, 12f.). Während Schlee (2012, S. 12) die Gründe hierfür in der fehlenden Vorbereitung auf die Kooperation sieht, sehen Kempfert und Ludwig (2010, S. 16–17) die Hauptgründe für die fehlende Bereitschaft vor allem in den eigenen zumeist negativen Erfahrungen der Lehrkräfte. So wurden Unterrichtsbesuche häufig in beurteilender Funktion und nicht als Möglichkeit der Weiterentwicklung getätigt. Zudem würden Unterrichtsbesuche Angst vor negativem Feedback und dem Verlust der Stellung im Kollegium auslösen, da aufgedeckt werden könnte, was man nicht kann. Katzenbacher und Olde (2011, S. 204) gehen hier noch einen Schritt weiter und diagnostizieren:

„Die schwere Vereinbarkeit beratender und instruktiver Arbeitsweisen [...] kann zu der Frage zugespitzt werden, ob die Profession des Lehrers eine tendenzielle Beratungsresistenz impliziert, zumindest aber berufsgruppenspezifische Beratungskonzepte verlangt.“

Im Gegensatz wirft Pallasch (2002, S. 201) auf, „[es sei] nicht einsichtig, warum Lehrer weniger als andere Berufsgruppen an einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Tätigkeit interessiert sein sollten.“ Einstimmend kann nach Kempfert und Ludwig (2014, S. 14–19) die Verbindung und der Aufbau von Reflexionsfähigkeit, Feedback-Kultur und Zielorientierung zu einer stetigen Qualitätsentwicklung beitragen. Um eine bisher fehlende Implementierung (Schnebel, 2007, S. 101) vorzunehmen, müssen einige Schlüsselfaktoren gegeben sein bzw. forciert werden:

- „Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte
- Grundstandard bezüglich der Unterrichtsqualität
- Anregende Schulleitung
- Akzeptanz und Beteiligung der Lehrkräfte
- Kooperation der Lehrkräfte
- Externe Unterstützung“ (Hartmann, 2007, S. 307)

Im Mai und Juni 2017 wurde von den Autoren eine Erhebung durchgeführt, um die Verbreitung, beeinflussende Rahmenbedingungen und die Qualität von Unterrichtsberatung, auch im Vergleich zu den bisherigen Studien, zu untersuchen. Dabei wurden in einer Ad-Hoc-Stichprobe 49 Lehrer*innen (21,74% männlich; 76,09% weiblich; 2,17% ohne Angabe) nach ihren Erfahrungen mit Unterrichtsberatung befragt. Über Online- und Papierfragebögen nahmen Lehrkräfte aus 6 Bundesländern im Alter von 25-60 Jahren teil, womit eine große Bandbreite beruflicher Hintergründe abgebildet werden konnte (hierzu Abbildung 12).

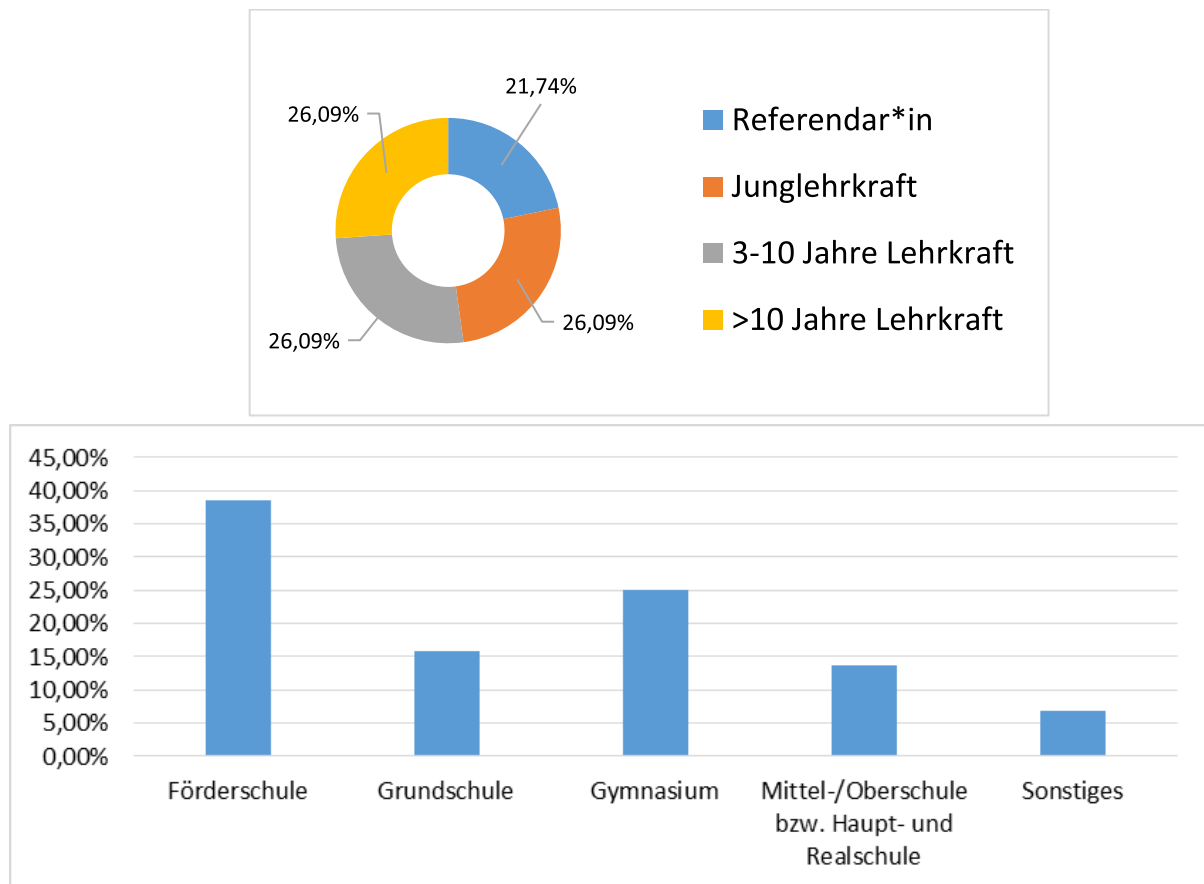


Abbildung 12: beruflicher Hintergrund teilnehmender Lehrkräfte (Berufsstatus oben und Schulform unten)

Betrachtet man sich die Anzahl der erfahrenen Unterrichtsberatungen, so muss Schnebel zumindest teilweise widersprochen werden, dass „häufig [...] nach der Verbeamtung Jahre oder Jahrzehnte [vergehen], in den Lehrkräfte keine strukturell verankerte Beratung erfahren.“ (2007, S. 101) Zwar gibt nach wie vor ein großer Teil der Lehrkräfte an, im letzten Jahr keine Unterrichtsberatung erfahren zu haben (27%) und bei einigen von diesen Lehrer*innen liegt diese auch schon mehr als 2 Jahre zurück (18,92%). Allerdings scheint der große Teil der befragten Lehrer*innen regelmäßig Unterrichtsberatungen zu erfahren (vgl. Tab. 1). Dabei war eine Abnahme nach Dienstjahren nicht festzustellen.

Tabelle 1: Zeitpunkt der letzten Unterrichtsberatung

Zeitpunkt der letzten Unterrichtsberatung	Anteil der Teilnehmenden
in den letzten 3 Monaten	32,43%
im letzten halben Jahr	21,62%
im letzten Jahr	10,81%
in den letzten beiden Jahren	16,22%
vor 3-5 Jahren	16,22%
vor mehr als 5 Jahren	2,70%

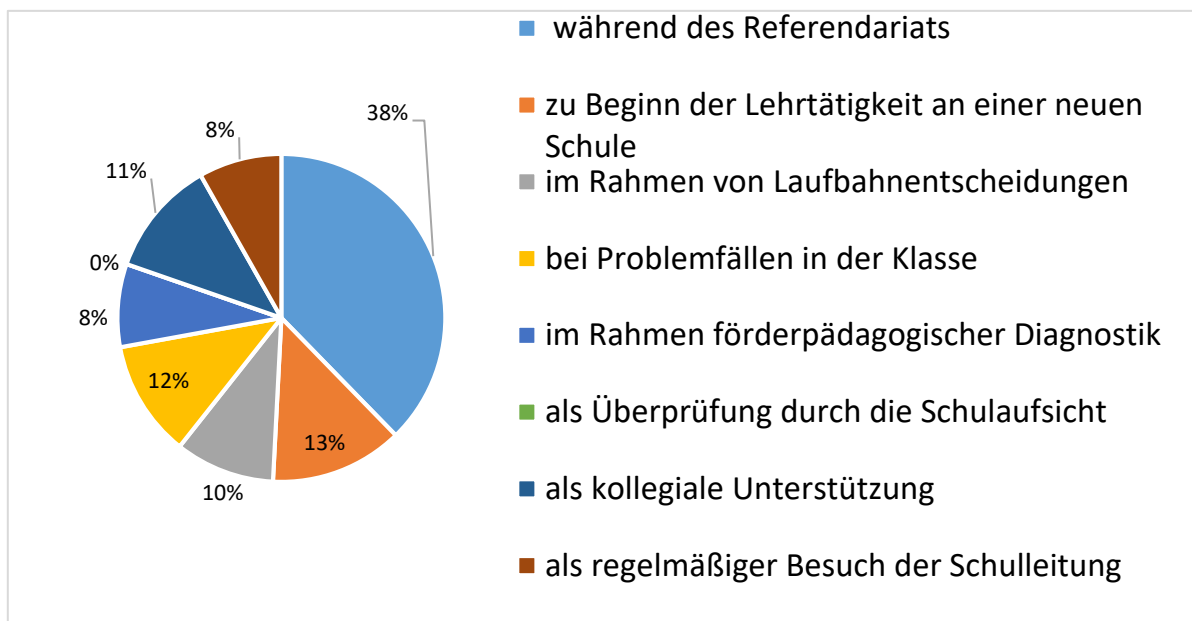


Abbildung 13: Beratungsanlässe

Die bisherige positive Einschätzung trübt sich etwas durch die Analyse des Beratungsanlasses. So scheinen mit 61% auch jetzt noch Anlässe vorrangig, die eine Bewertung intendieren, während lediglich 19% angeben, (regelmäßige) Beratungen zur Unterstützung zu erhalten (vgl. Abbildung 13). Befragt, nach dem Stellenwert, den Unterrichtsberatung einnehmen sollte, wurde vom überwiegenden Teil der Lehrer*innen der Wunsch geäußert, eine Implementierung weiter voranzutreiben, was sich auch mit der Einschätzung von Schlee (2012, 12f.) deckt.

Neben der Art der Implementierung wurden die Lehrkräfte auch nach beeinflussenden Rahmenbedingungen befragt. Ebenso wie Macha (2010, 107f.) sehen die Lehrer*innen den größten Erfolgsfaktor in einer klaren Rollenverteilung, die durch das Arbeitsverhältnis zwischen den Teilnehmer*innen maßgeblich beeinflusst wird. Neben den jede Beratung bestimmenden Faktoren Zeit und Raum, sind vor allem die Gesprächsführungskompetenzen des/der Berater*innen sowie der Anlass und die Unterstützung durch die Schulleitung häufig genannte Faktoren, die einer Unterrichtsberatung und deren Implementierung förderlich oder hemmend gegenüberstehen können.

Zentral für das Gelingen und den Nutzen von Unterrichtsberatung ist neben den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen jedoch vor allem auch die Form der Unterrichtsberatung. Auch hierzu wurden die Lehrer*innen befragt, um diese Ergebnisse mit vorangegangenen Untersuchungen zu vergleichen. So haben Bovet und Frommer (2015, S. 25–26) in einer Befragung ihrer eigenen Referendare folgende fördernde Qualitätsmerkmale feststellen können:

- Ermutigung/Lob durch Ausbilder*innen: ‚Das Gefühl, dass diese hinter einem stehen.‘
- Verständnis für die Situation

- Einbezug der individuellen Problem- und Ausgangslagen
- Konkrete konstruktive Kritik
- Gründliche und genaue Besprechung auf sorgfältig erarbeiteter Grundlage (Beobachtungsmitschriften usw.)
- Transparenz bezgl. Anforderungen und Kriterien

Allerdings konnten auch negative Faktoren festgemacht werden:

- Unstrukturiertheit bzw. Unklarheit der Kritik --> hier ist eine Schwerpunktsetzung notwendig
- Häufig wird die Ausgangslage der Referendar*innen nicht berücksichtigt
- Es kommt teilweise das Gefühl auf, mit Ratschlägen zugedeckt zu werden
- Es herrscht eine unklare oder gefühlt falsche Beziehung zwischen Ausbilder*innen und Referendar*innen
- Einseitige Orientierung auf negative Aspekte --> Entmutigung

Vergleicht man beide Cluster fällt auf, dass vor allem die Schwerpunktsetzung großen Einfluss auf den Erfolg der Unterrichtsberatungen hat. Pallasch (2002, S. 200) erweitert auf Grundlage einer Erhebung dieses Qualitätsmerkmal indem er fordert, dass der Unterricht zentraler Schwerpunkt sein muss und nicht eine Persönlichkeitsanalyse der Lehrkraft. Während die einzelnen Qualitätsmerkmale und daraus folgende Forderungen schon seit Jahren immer wieder bekräftigt werden, musste in der aktuellen Erhebung festgestellt werden, dass dies bisher nur Teilweise zu einer Qualitätsentwicklung beigetragen hat. So berichteten weiterhin 40% der Befragten von einer ungünstigen Schwerpunktsetzung. Einige (5,56 %) geben das ‚Benennen von Schwächen‘ sogar als vermutetes Ziel des/der Berater*in an. Auch gaben nahezu 30% der Lehrer*innen an, dass ihnen die Struktur und Zielsetzung der Unterrichtsberatung nicht transparent war.

Betrachtet man die obigen Einschätzungen scheint es einleuchtend, dass auf Grundlage der Erfahrungen ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber Beratung in der Schule besteht (Schnebel, 2007, S. 102). Im Gegensatz hierzu stimmt es hoffnungsvoll, dass sich der Großteil der befragten Lehrkräfte für die Implementierung gegenseitiger kollegialer Unterrichtsbesuche einsetzen würde (82,6%) oder ihnen zumindest positiv gegenübersteht (88,2 %). Es scheint also durchaus Potenzial zu geben, durch angemessene Aus- bzw. Fortbildung sowie Sensibilisierung für das Thema, sowohl die Qualitätsentwicklung als auch die Implementierung von Unterrichtsberatung voranzutreiben.

Kooperative Unterrichtsberatung – Eine Methode gelingender Unterrichtsberatung

Aktuell existiert eine Vielzahl von Ansätzen, die den Bereich der Unterrichtsberatung und -reflexion in den Blick nehmen. Insbesondere die Nachfrage nach geeigneten und in der Pra-

xis erprobten Konzepten wird vor dem Hintergrund eines sich ständig erweiternden Aufgabenspektrums von Lehrkräften, das auch die permanente Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns einschließt, laut. Unterschiedliche Anlässe und Gründe für Unterrichtsberatung, wie beispielsweise die vermehrte Forderung nach eigener Qualitätsentwicklung und kollegialer Kooperation (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014) rücken immer wieder in den Fokus, wenn es um Standards der Lehrer*innen(aus)bildung geht.

Neben der übergreifenden, zumindest theoretisch verankerten Schul- und Ausbildungsberatung ist auch die personenorientierte Unterrichtsberatung zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen unabdingbar und sollte vor diesem Hintergrund eine feste Verankerung im Tätigkeitsbereich einer jeden Lehrkraft erfahren. Trotz der genannten Forderung gestalten sich die kontinuierliche Umsetzung sowie die Qualität der Durchführung von Unterrichtsberatung im schulischen Alltag, wie die Ergebnisse der Befragung skizzieren, immer noch sehr heterogen.

Um dem Bedarf nach geeigneten Leitfäden bzw. bewährten Gesprächsabläufen nachzukommen und Lehrpersonen in ihrer Funktion als Berater*in zu unterstützen, kann die sowohl problem- und lösungsorientierte als auch anwendungs- und umsetzungsentsprechende Methode der „Kooperativen Unterrichtsberatung“ (KUB) nach Wolfgang Mutzeck einen wichtigen Beitrag leisten (Mutzeck, 2008a, S. 151–159). Aufbauend auf dem Beratungskonzept der „Kooperativen Beratung“ wird deren Anwendungshäufigkeit im Schulalltag laut einer Befragung von Melzer, Methner & Popp als sehr hoch herausgestellt (Melzer, 2010, S. 35). Neben kollegialen Unterrichtsbesuchen ist diese Methode in besonderem Maß auch für Entwicklungsgespräche in Praxissemestern, Vorbereitungsdiensten/Referendariaten und Praktika, in denen keine Bewertung vorgesehen ist, geeignet. Als Zielgruppe für deren Anwendung können dabei beispielsweise Ausbildungsleiter*innen, Seminarleiter*innen, Studienleiter*innen, Schulprogramberater*innen, Schulleiter*innen und Lehrkräfte in Qualitätsentwicklungsteams herausgestellt werden.

Konzipiert für Lehrer*innen, Lehramtsanwärter*innen und Studierende, bietet die KUB Lehrenden die Möglichkeit der Weiterentwicklung und Sicherung ihrer Handlungskompetenz im Unterricht. Basierend auf einer personenzentrierten Gesprächsform wird das Ziel verfolgt, sowohl die persönliche Weiterentwicklung der Lehrkraft als auch eine Qualitätssicherung ihrer individuellen sozialen und emotionalen wie auch fachlichen Kompetenzen zu ermöglichen (Mutzeck, 2008a, S. 152). Eine klare Abgrenzung zur klassischen Unterrichtsbewertung muss an dieser Stelle herausgestellt werden, da insbesondere die asymmetrische Beziehung selbiger, dem grundlegenden gegenseitigen Expertenverständnis, beruhend auf einer symmetrischen, kooperativen Beziehung zwischen Berater*in und zu beratender Person, der Methode entgegensteht (ebd.).

Einen zentralen Aspekt im Kontext von Unterrichtsberatung stellt immer wieder die Unterrichtsbeobachtung, als Teil eines professionellen und pädagogischen Qualitätsmanagements, dar. Auch der KUB sollte daher nach Möglichkeit die Beobachtung des Unterrichts durch den/die Berater*in vorausgehen. Als förderlich haben sich hierbei Videoaufzeichnungen herausgestellt, die einen „objektiven“ Blick festhalten und damit eine neue Perspektive auf den eigenen Unterricht ermöglichen. Sie können in der Phase 2 „Austausch über die Unterrichtbeobachtungen“ beispielsweise zur differenzierten Analyse des Problems herangezogen werden und die Praxisreflexion unterstützen (Mutzeck, 2008a, S. 54).

Neben diesem vorrausgehenden Hinweis werden von Mutzeck weitere grundlegende Aspekte als notwendige Voraussetzung für eine gelingende Kooperative Unterrichtsberatung benannt (u.a. Mutzeck, 2005):

- Grundlegende, handlungsleitende Sichtweisen (Meta- und Schachteltheorie):
 - Bejahung und Kenntnis des zugrunde gelegten humanistischen Menschenbildes
 - Konzeption eines Handlungsmodells (Wirklichkeitskonstruktion / subjektive Theorien)
 - Symmetrisches kooperatives Beratungsverständnis
- Beherrschung und Anwendung einer personenzentrierten Gesprächsführung
- Sicherstellung von unterstützenden Bedingungen und förderlicher Rahmenbedingungen für die Gesprächsführung und Beratung

Aus diesen Aufzählungen ableitend ist auch für die Unterrichtsberatung die Klärung der Menschenbildannahme unablässig, da sie neben der Orientierung an klaren und angemessenen Zielvorstellungen, den zweiten grundlegenden Orientierungspunkt für professionelles Handeln darstellt; nämlich die Ausrichtung an einem klaren und angemessenen Gegenstandsverständnis. Denn dieses wiederum bildet die Grundlage des eigenen pädagogischen Denkens und Handelns von Lehrkräften und beeinflusst den Prozess der Unterrichtsberatung auf vielfältige Weise. (Schlee, 2007, S. 6).

Entsprechend des gemeinsamen theoretischen Fundaments orientiert sich auch die Methode der KUB an einem humanistischen Menschenbild, das den Menschen und damit auch jede Lehrkraft in ihrem Unterricht als Subjektiven Theoretiker begreift. Ihre Ursprünge finden sich in der Psychologie des reflexiven Subjekts wieder (Mutzeck, 2000, S. 53). Vor dem theoretischen Hintergrund dieser Beratungsmethode werden der zu beratenden Lehrkraft sechs potentielle menschliche Fähigkeiten zugeschrieben. Das Potential zur Rationalität, Autonomie, Reflexivität, Emotionalität, Verbalisierungs- und Handlungsfähigkeit sowie Handlungskompetenz. Diese Fähigkeiten werden jedem Menschen, ohne Ausnahmen, bedingungslos zugestanden, unabhängig davon, ob er in verschiedenen Unterrichtssituationen / -interaktionen in der Lage ist, diese auch im Verständnis des Beobachtenden optimal (für sich) umzusetzen bzw. zu nutzen (Schlee, 2007, S. 8). Ableitend von diesem Gegenstandsverständnis müssen Lehrkräfte zur Qualitätsentwicklung immer wieder dazu angeregt wer-

den, ihre Sichtweise auf unterrichtliche Situationen und pädagogische Interaktionen zu kommunizieren, um in verschiedensten Situationen und in hoher Qualität angemessen handeln zu können. Dazu muss Unterrichtsberatung anregen und beitragen.

Ziel von Unterrichtsberatung sollte es also sein, vertrauensvoll und wertschätzend Handlungsspielräume zu entwickeln, um eigene subjektive Sichtweisen zu verändern. Bezogen auf unterrichtsbezogene Probleme können so beispielsweise eigene Handlungsweisen konkretisiert, diese ggf. hinterfragt und wenn nötig Veränderungen bzw. Gelingensbedingungen für diese herbeigeführt werden. Dieser Prozess kann nur als förderlich erlebt werden, wenn im Beratungsprozess eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut wird, in der die grundlegenden Haltungen nach Carl Rogers, Akzeptanz, Empathie und Echtheit, beachtet werden.

Ablauf / Phasen der Kooperativen Unterrichtsberatung (KUB)

Aufbauend auf dem theoretischen Fundament und den sich daraus ableitenden notwendigen Voraussetzungen für den Beratungsprozess soll der Ablauf der KUB (detailliert in Mutzeck, 2008a, S. 151–159) mithilfe der in der Grundmethode verankerten Problem-Löse-Struktur in seinen Grundzügen skizziert werden: (1) Bestimmung des „Ist- Zustands“, (2) Bestimmung des „Soll-Zustands“ und (3) Erarbeitung des „Weges“ (nachzulesen in Mutzeck, 2008b, S. 99–101). Die Phasen 0. Vorausgehende Vereinbarung und 10. Abschluss der kooperativen Unterrichtsberatung rahmen die Methode ein. Den einzelnen Phasen wurden aufbauend unterschiedliche Methoden zugeordnet, die als Unterstützung im Beratungsprozess verstanden werden sollen. In der Phase der Vorausgehenden Vereinbarung soll die Bekanntgabe von Kriterien und Erwartungen für die Unterrichtsberatung erfolgen. Zudem können, unter Beachtung der Begrenztheit, Ziele und bestimmte Kriterien sowohl von Berater*in als auch zu beratender Person herausgestellt werden, auf denen der Fokus der KUB liegt. Eine schriftliche Zielfestlegung schafft Verbindlichkeit sowie Sicherheit und Transparenz für den Beratungsprozess.

Ist-Zustand

Die Phasen 2-5 stehen stellvertretend für die Sammlung aller Informationen, die für den Veränderungsprozess und für die Findung eines Arbeitsgegenstandes notwendig sind. Während in der Phase Einführung, die Rahmenbedingungen, sowie das Vorgehen und die Grundlagen einer effektiven Gesprächsführung herausgestellt werden, verfolgen die nachfolgenden Phasen den gemeinsamen Austausch über den Unterricht auf der Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen bzw. Videoaufzeichnungen. Ausgehend von der Erarbeitung wahrgenommener Ist-Soll-Diskrepanzen erfolgt die Auswahl eines Beratungsschwerpunktes durch die zu beratende Person. Eine besondere Handlungskompetenz bzw. schwierige, ungelöste Situation soll hierfür herausgegriffen werden. Für den weiteren Beratungsprozess steht nun eine ausgewählte Situation bzw. Handlung zur Verfügung, die in einem Dreischritt analysiert

wird und in deren Resümee die Lehrkraft ihren Arbeitsschwerpunkt für den weiteren Verlauf benennt.

Soll-Zustand

Aus dem, von der zu beratenden Person formulierten Arbeitsgegenstand und der Analyse der dazugehörigen Unterrichtssituation, bestimmt diese ihr Handlungsziel. Eine schriftliche Fixierung ist für den weiteren Weg lohnend.

Weg

Um die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand zu überwinden, werden nun in den letzten Phasen, ausgehend von einer ressourcenorientierten Betrachtungsweise, Lösungsansätze erarbeitet. Analog zur „Kooperativen Beratung“ werden verschiedene Lösungsvorschläge gemeinsam gesammelt, diskutiert und im Anschluss entsprechend ihrer Realisierbarkeit durch die zu beratende Person bewertet (Clusterung). Auch hier sollte die Entscheidung für „den Lösungsweg“ unbedingt bei der zu beratenden Person liegen, da nur dann eine Umsetzungsbereitschaft gegeben ist. Eine schlichte Darbietung und Auswahl von Lösungen durch den/die Berater*in sollte auf jeden Fall vermieden werden. Abschließend können für die Vorbereitung der Umsetzung einzelne Handlungsschritte erarbeitet sowie mögliche Störungen und Interventionen bei deren Realisierung geplant werden.

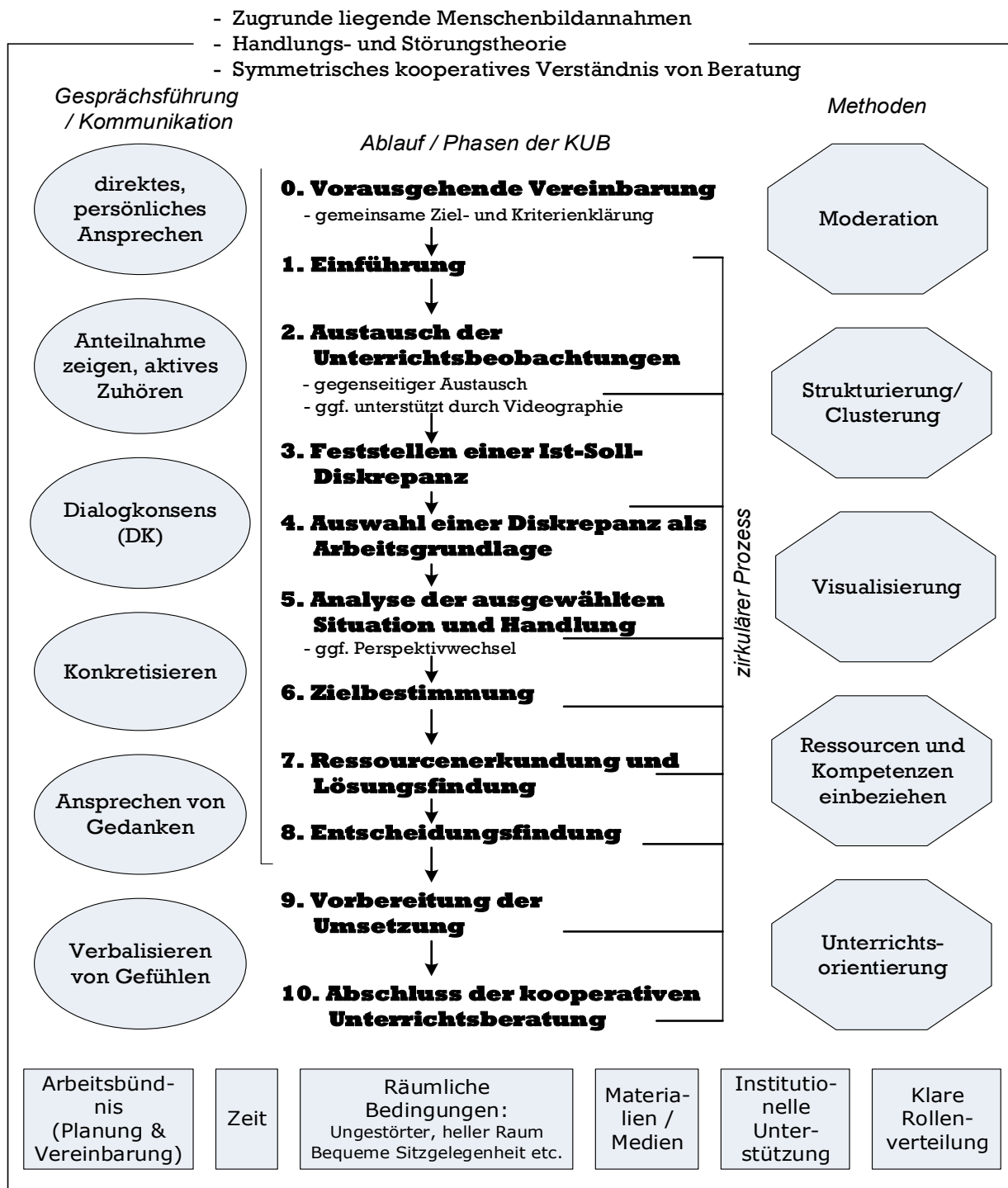
Zum Abschluss der Kooperativen Unterrichtsberatung wird das gesamte Beratungsgespräch mit einer kurzen Zusammenfassung und einer Darstellung der Ergebnisse sowie einer Verabschiedung abgerundet. Der/die Berater*in fasst die Ergebnisse zusammen und die zu beratende Person benennt ihr Ergebnis (Ziel, Lösung, Weg). Gegebenenfalls kann an dieser Stelle der/die Berater*in der zu beratenden Person ihre weitere Unterstützung anbieten und letztere in einem horizontalen Beratungsverständnis eine Rückmeldung zu hilfreichen Aspekten im Beratungsverlauf formulieren.

Ausblick – Perspektive für die Schule

Obwohl vermehrt auch durch staatliche Stellen die eigene Qualitätsentwicklung und kollegiale Kooperation in den Blick genommen wird (KMK 2014, 2015), wird die Möglichkeit kollegialer Unterrichtsberatung kaum genutzt. Es stimmt hoffnungsvoll, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte sich trotz teilweise negativer Erfahrungen mit erfahrener Beratung für die Implementation von Unterrichtsberatung ausspricht (82,6 %). Die Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln scheint also gegeben zu sein. Eine Möglichkeit, diese Qualitätsentwicklung zu unterstützen besteht in der „Kooperativen Unterrichtsberatung“. Durch den stringenten, auf einem humanistischen Menschenbild basierenden Aufbau, kann die „Kooperative Unterrichtsberatung“ den Spagat zwischen gewünschter Horizontalität und asymmetrischen Schulstrukturen leisten. Übertragen auf Ihre Schule erfordert dies Mut und Kraft zur Implementierung, kann dann aber zu einer stetigen Qualitätsverbesserung und stärkeren kollegialen Kooperation beitragen.

Elemente und Ablauf der Kooperativen Unterrichtberatung – Eine Übersicht

Tabelle 2: Ablauf der KUB



— Grundlegende, handlungsleitende Sichtweisen (Bezugrahmen)

○ Kompetenzen einer personenzentrierten Gesprächsführung

⬡ Unterstützende Methoden für die gelingende Beratung

0.-10. Beratungsschritte zur Klärung und Lösung von Problemen
Unterstützende Bedingungen für die Gesprächsführung und Beratung

Anna Höffner & Marcus Schmalfuß

(nach Mutzeck, Wolfgang (2008): Methodenbuch kooperative Beratung. Supervision, Teambberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsbberatung, Klassenrat. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik Praxis), S. 156)

Literatur

- Bovet, G. & Frommer, H. (2015). *Praxis Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung. Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 30, 6., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bundesagentur für Arbeit. (2017). *Lehrer/in - Grundschulen (Primarstufe). Tätigkeitsinhalte*, Bundesagentur für Arbeit. Berufenet: Berufs-ID: 59476. Zugriff am 29.06.2017. Verfügbar unter <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=59476&let=L>
- Hartmann, B. (2007). Eigenverantwortliche Qualitätsverbesserung. Schulentwicklung auf Basis teamorientierter Qualitätsmanagementmethoden. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (Beltz Bibliothek, 2. Aufl., S. 299–309). Weinheim: Beltz.
- Katzenbacher, D. & Olde, V. (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 13, 2., unveränd. Aufl., S. 191–207). Oberhausen: Athena-Verl.
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2010). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback* (Unterricht Paedagogik, 2., neu ausgestattete). Weinheim: Beltz.
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2014). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback* (Unterricht Paedagogik, 3., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Macha, H. (2010). Kollegiale Beratung in Gruppen als Instrument der Schulentwicklung. In M. Göhlich, T. C. Feld, W. Seitter & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, Bd. 8, S. 103–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Melzer, C. (2010). Die Methoden der Kooperativen Beratung und ihre Anwendung im (Schul-)Alltag - Ergebnisse einer Befragung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (1), 31–39.
- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe* (Prävention - Integration - Rehabilitation). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Mutzeck, W. (2005). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag* (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, Bd. 175, 5., aktualisierte Neuaufl. der 4. Aufl. 2002). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008a). *Methodenbuch kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat* (Beltz Pädagogik Praxis). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008b). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (Beltz-Taschenbuch, 190 : Pädagogik, 6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pallasch, W. (2002). Unterrichtliche Supervision. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.), *Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (Pädagogisches Training, 3. Aufl., S. 200–212). Weinheim: Juventa-Verl.
- Schlee, J. (2007) Zur Notwendigkeit von geklärten Menschenbildannahmen in der pädagogischen Arbeit. einige grundlegende Überlegungen. In *(Beratungs-)Gespräche in der Lehrerbildung. Prinzipien und Verfahren für eine größere Glaubwürdigkeit* (S. 5–12). Hannover.Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe; ein Arbeitsbuch* (Schulpädagogik, 3. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (Beltz Pädagogik, Bd. 20). Weinheim: Beltz.

Schnebel, S. (2010). Organisationsinterne Beratung in Ausbildungssituationen - Prozesse zwischen angehenden Lehrkräften und ihren MentorInnen. In M. Göhlich, T. C. Feld, W. Seitter & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, Bd. 8, S. 91–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Schwier, V. & Schüssler, R. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Stuttgart: UTB GmbH.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Berlin. Zugriff am 27.01.2017.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Berlin. Zugriff am 27.01.2017.

7. „KEFF – Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen als Instrument (multi-)professioneller Teamarbeit“

Oliver Rybniker & Charlotte Streicher (Berlin)

Der Beitrag thematisiert die Umsetzung der Kooperativen Förderplanung (KEFF) als Beratungsinstrument für multiprofessionelle Teams in der Inklusion. Untersuchungsgegenstand sind halbjährig durchgeführte Lernentwicklungsgespräche mit Beteiligung von Schüler*innen der Jahrgangsstufe 7, der Eltern und des Klassenleitungsteams sowie des Sonderpädagogen während eines Schuljahres an der Fritz-Karsen-Schule, einer Berliner Gemeinschaftsschule. Es wird gezeigt, dass durch eine intensive Vor- und Nachbereitung des Förderplangesprächs selbst eine ressourcenorientierte Perspektive aller Beteiligten auf die Persönlichkeit und den Lernprozess der Schüler*innen eingenommen wird und dass anhand des moderierten Förderplangesprächs die Entstehung gegenseitigen Vertrauens und Wertschätzung als Basis eines konstruktiven Arbeitsbündnisses nachgewiesen werden kann. Eine auf Training und Erfahrung beruhende professionelle Gesprächsführung trägt entscheidend zum Gelingen des Gesprächs bei.

Einleitung

Eine differenzierte und individuelle Förderung aller Schüler*innen ist ein Hauptanliegen der Arbeit aller Pädagog*innen. Der Förderplan dient der Erfassung konkreter Förderbedürfnisse der Schüler*innen, der Schwerpunktsetzung sowie Umsetzung der Förderung und ergänzt die Planung der Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtseinheiten. Für alle am Bildungs-, Erziehungs- und Förderprozess Beteiligten ist der Förderplan die verbindende Arbeitsgrundlage. Ein Förderplan soll eine zielgerichtete Förderung sicherstellen, individuelle Lernprozesse strukturieren und evaluieren. Er hat eine Legitimations- und Dokumentarfunktion, d.h. er ist gesetzlich vorgeschrieben und dient auch als Begründung für Schullaufbahnentscheidungen. Die Kluft zwischen dem Ist- und dem Sollzustand (Lernausgangslage und Lernziel) wird durch einen ständigen Kreislauf von Diagnostik, Förderplanung, Förderung und Evaluation minimiert (Popp, Melzer & Methner 2013). Die Diagnostik geht dabei immer der Förderplanung voraus, darf jedoch nicht als alleiniger Ausgangspunkt für die Festlegung von Fördermaßnahmen missverstanden werden (Mutzeck & Melzer 2007; Melzer, Pasewark & Stützel 2007). Dem Förderprozess liegen Werte und Ziele bzw. Menschenbildannahmen und Handlungskonzeptionen zu Grunde. Schulische, familiäre und administrative Rahmenbedingungen (Makrosystem) müssen in die Förderplanung einbezogen werden.

Ausgangslage

In Berlin sowie in den meisten anderen deutschen Bundesländern wird – zumindest von Lehrer*innen in der Integration bzw. Inklusion – eine teamorientierte Förderung vorgeschla-

gen¹; in der Realität wird dies jedoch nur in Einzelfällen umgesetzt (Mutzeck & Melzer, 2007). Mit dem aktuellen Bemühen, Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf inklusiv zu beschulen, zeigt sich deutlich die Notwendigkeit eines regelmäßigen, fachlichen Austausches im (multiprofessionellen) Team. Die Kooperative Förderplanung (KEFF) ist damit ein bedeutsames Instrument, um die pädagogische Arbeit systematisch planen, koordinieren, durchführen und evaluieren zu können. Inklusive Schulen sind in hohem Maße auf die Zusammenarbeit ihrer Akteure sowie auf das Ineinandergreifen der pädagogischen Handlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen angewiesen. Diesen Prozess zu koordinieren, zu gestalten und zu entwickeln erweist sich als komplexes Zusammenspiel verschiedener hemmender und fördernder Faktoren und Bedingungen. Das der Untersuchung zugrundeliegende schulische Bedingungsfeld der Fritz-Karsen-Schule Berlin lässt sich bezüglich der bestehenden Rahmenbedingungen wie folgt darstellen:

Tabelle 3: Tabellarische Darstellung verschiedener Faktoren im gesamten Bedingungsfeld (Auswahl)

Fördernde Faktoren	Hemmende Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> - Leitbild „Eine Schule für Alle“ - Sonderpädagogen in jeder Jahrgangsstufe - Förderplanung 2 x jährlich im Rahmen der Lernentwicklungsgespräche (LEG), durch Gesamtkonferenzbeschluss 2015 legitimiert. - Beteiligung der Schüler*innen - Beteiligung der Eltern - Teamsitzungen zu festen Terminen 	<ul style="list-style-type: none"> - große Schülerschaft (rund 1200 SuS) - großes Kollegium - große räumliche Distanzen - kaum zeitliche Ressourcen

Grundsätzlich besteht innerhalb des Kollegiums die Bereitschaft zum gemeinsamen Austausch. Entsprechende Konferenzbeschlüsse betonen die Bedeutung einer verbindlichen, methoden- und qualitätsgeleiteten Gesprächs- und Beratungskultur. Die Betrachtung der hier dargestellten Rahmenbedingungen für die Förderplanung offenbart dennoch – neben den genannten strukturellen und institutionellen Ressourcen – einen Mangel an Raum und Zeit für den konstruktiven Austausch zur Vereinbarung, Koordination und Evaluation von Fördermaßnahmen. Zur Veranschaulichung: In einem Jahrgang der Sekundarstufe I werden 120 bis 150 Schüler*innen unterrichtet. Bei 22 Schüler*innen des hier untersuchten Jahrgangs sieben wurde sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Neben den Bedarfen Lernen, Sprache und Emotionale-soziale Entwicklung wird ein Kind mit dem Status Autismus, ein weiteres mit dem Status Hören beschult. Wie in Tabelle 4 deutlich wird, ist es darüber

¹ Stellvertretend sei hier auf die Handreichung „Förderplanung im Team“ des LISUM Berlin-Brandenburg verwiesen. Unter dem Begriff Kooperative Förderplanung mit Verweis auf Wolfgang Mutzeck wird hier eine verkürzte Struktur mit dem Verzicht auf einen theoretischen Bezugsrahmen bzw. eine adäquate Beratungskonzeption wiedergegeben.

hinaus illusorisch, alle pädagogischen Fachkräfte am Förderplanprozess beteiligen zu wollen – auch wenn sie, bezogen auf ihr praktisches Handeln für das einzelne Kind, eine bedeutende Rolle einnehmen (können) und damit wichtige Ressourcen verloren gehen. Faktisch kann zum jetzigen Zeitpunkt festgestellt werden, dass eine umfassende Förderung und individuelle Erziehung nicht umfassend koordiniert umgesetzt, evaluiert und modifiziert werden kann. Besonders im Fachunterricht² entstehen „blinde Flecken“, wo wichtige Informationen zu Inhalt, Methodik und Umsetzung des Unterrichts im Hinblick auf die Lern- und Verhaltensentwicklung der Schüler*innen nur zum Teil und unzureichend interpretiert und reflektiert werden können. Mangelnde Zeit zum Vertrauens- und Beziehungsaufbau, fehlende (sonder-)pädagogische Erfahrung und kaum Gelegenheit zum fachlichen bzw. professionellen Austausch stellen die Kolleginnen und Kollegen regelmäßig vor besondere Herausforderungen. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass ausgehend von den aktuellen strukturellen Mängeln ein Risiko ausgeht: Mutzeck (2008, S. 168) weist ausdrücklich auf die Problematik einer unkoordinierten Analyse, Planung und Förderung hin.

Tabelle 4: Pädagogisches Personal und seine Aufgaben im Jahrgangsteam (Auswahl)

Personal	Besonderheiten in Bezug auf Unterricht & Schulorganisation	Aufgaben in Bezug auf Beratung, Planung und Förderung
5 Klassenleitungsteams, insgesamt 10 Kolleginnen und Kollegen	<ul style="list-style-type: none"> - alle mit zusätzl. Unterrichtsverpflichtungen in der SEK II oder anderen Jahrgängen - 3 Kolleg*innen sind Fachbereichsleiter 	<ul style="list-style-type: none"> - führen der Lernentwicklungsgespräche - aktive Teilnahme an der Förderplanung (KEFF)
ca. 11 Fachlehrer*innen (dem Team zugeordnet)	<ul style="list-style-type: none"> - überwiegend im Referendariat oder Quereinsteiger*innen (Mehrfachbelastung und kaum bzw. wenig Berufserfahrung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeit der Beteiligung durch das Beschriften von Ressourcen- und Defizitkärtchen möglich (Ist-Zustand)
1 Sonderpädagoge (z. Zt. mit Unterstützung)	<ul style="list-style-type: none"> - Bis zu 26 Unterrichtsstunden gegenüber einem nominellen Bedarf von ca. 80 Förderstunden³ zur individuellen Förderung - Umsetzung der Fördermaßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Planung, Durchführung und Dokumentation der KEFF (u.a. Archivierung der Karten, Fotodokumentation, Förderplan in tabellarischer Form) - Beratungsgespräche führen (Coaching, Supervision)

² Der Anteil des Fachunterrichts, für die hier beschriebenen Schüler*innen liegt zwischen 40 und 50 Prozent.

³ Zumessung gemäß Berliner Verwaltungsvorschrift 10/2013, wonach Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der Integration je nach Gruppierung zwischen 2,5 und 8,0 Förderstunden zustehen.

1 Schulsozialarbeiter	<ul style="list-style-type: none"> - in das Team integriert - Beteiligung an Förderung, Trainings & Projekten - sozialpädagogischer Aufgabenbereich 	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche führen - Planung und Anbahnung verschiedener Unterstützungsangebote - Kooperation mit dem Jugendamt
ca. 10 Fachlehrer*innen (z. T. Wahlpflichtkurse, nicht dem Team zugeordnet)	<ul style="list-style-type: none"> - wenig Kontakt zum Team - z. T. Doppelsteckung - z. T. einstündig - in mehreren Jahrgängen tätig (bis zu 200 Schüler*innen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeit der Beteiligung durch das Beschriften von Ressourcen- und Defizitkärtchen möglich (<i>wird in der Regel nicht wahrgenommen</i>)

Zeitliche und räumliche Ressourcen als elementare Rahmenbedingungen

Die KEFF ist für die Prozessdiagnostik und die Erarbeitung geeigneter bzw. umsetzbarer Fördermaßnahmen methodisch wie strukturell ein Leitfaden⁴, der entsprechend der bestehenden Rahmenbedingungen adaptiert und modifiziert wurde (vgl. Abb. 14). So sollen die kurzen Zeitfenster für Gespräche sowie die langen Phasen zwischen den Zusammenkünften zur Evaluation und Fortschreibung kompensiert werden. Es stehen zwei Mal im Schuljahr 30 bis 45 Minuten Gesprächszeit während der Lernentwicklungsgespräche⁵ zur Verfügung. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung, aber auch durch die gegebene Notwendigkeit des Aufbaus einer tragfähigen Beziehung zu den Schüler*innen, wird das Bestehen von Stärken und Schwächen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen in Vorgesprächen durchgeführt. Diese Gespräche können explizit im Sinne einer Fördermaßnahme (Coaching) außerhalb des Unterrichts stattfinden oder als Teil der Lern- und Verhaltensentwicklung auf bestehende Förderziele hin während oder im Anschluss an Förderstunden durchgeführt werden. Einige Schüler*innen einer Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I können während sogenannter Arbeits- und Übungsstunden (max. 3 Wochenstunden) oder auch zum Teil im Wahlpflichtkurs „Praktisches Lernen“ (max. 6 Wochenstunden) in kleineren Gruppen unterstützt bzw. gefördert werden. Die Arbeit mit individuellen Lernzielen ist den Schüler*innen hier zum Teil vertraut. Sie können aktiv in den Prozess der Lerndiagnostik im Sinne einer Exploration (Melzer, Pasewark & Stützel 2007, S. 375) einbezogen werden. Hier können auch Vereinbarungen

⁴ Die Schemata für die KEFF finden sich in der Grundlagenliteratur (Popp, Melzer & Methner 2013; Mutzeck 2008). Eine umfassende Beschreibung methodischer Variationen bei Beteiligung von Schüler*innen und deren Eltern findet sich bei Melzer & Methner (2012, S. 154ff.) sowie bei Popp, Melzer & Methner (2012, S.94ff), die im Wesentlichen für die praktische Durchführung übernommen wurden.

⁵ Lernentwicklungsgespräche werden grundsätzlich mit Eltern und Schülern durchgeführt. Im Kontext der Förderplanung erfüllt sich hier das Kriterium der Exploration als Teil der Diagnostik (Analyse der Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen etc.) im Sinne einer handlungstheoretischen Pädagogik (Melzer, Pasewark & Stützel, 2007), die die Beteiligung der Schüler*innen als Konsequenz der hier zugrunde liegenden Menschenbildannahme benennt.

über Themenschwerpunkte für das Förderplangespräch (Evaluation & Fortschreibung) vereinbart bzw. Absprachen über mögliche Tabus getroffen werden. So ist u.a. garantiert, dass tatsächlich das Lernen im Mittelpunkt des Gespräches steht und zugleich verhindert wird, dass Tabus und verletzend oder momentan nicht lösbare Inhalte und Probleme angesprochen werden⁶. Die Verknüpfung von Förderplanung und Lernentwicklungsgespräch sind ebenso Konsens innerhalb des an der Untersuchung teilnehmenden Teams (vgl. Abb. 14). Die Verantwortung im Sinne der Moderation, der methodischen Durchführung und des Protokollierens des Gespräches liegt beim Sonderpädagog*innen⁷. Vergegenwärtigen wir uns, dass diesem Prozess eine u.a. auf sprachlichem Austausch basierende Diagnostik einer sich stetig verändernden Situation voransteht, lässt sich die Problematik einer drohenden Fragmentierung und Brüchigkeit des pädagogischen Handelns bei zunehmendem Verlust einer ressourcenorientierten und auf Fortschritt abzielenden Zusammenarbeit mit den Schüler*innen nachvollziehen. Die in Abbildung 14 dargestellten Vor- und Nachbereitungsphasen dienen daher auch der Herstellung einer gewissen Kontinuität der Förderarbeit. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei das „Sichtbarmachen“ des Prozesses durch das Festhalten und Verschriftlichen der beobachtbaren bzw. vom Schüler*innen erlebten Lern- und Leistungsschritte, um sie im Gespräch analysieren zu können. Als praktikabel erweist sich aktuell die Verwendung verschiedener Frage- und Evaluationsbögen. Die Beschriftung der Moderationskarten im Vorfeld des anstehenden Förderplangespräches ist dabei ebenfalls hilfreich.

Folgende Chancen lassen sich benennen:

- Die Kolleginnen und Kollegen gestalten den Prozess eigenverantwortlich und unabhängig.
- Es besteht für den Moderator die Möglichkeit der vorherigen Schwerpunktsetzung.
- Gegebenenfalls kann schon vor dem Gespräch mit den Karten gearbeitet werden (Rücksprachen, Konkretisierungen, Ansprechen von Besonderheiten, Beseitigung von Unklarheiten).
- Möglichkeit einer Zwischenbilanzierung gemeinsam mit den Schüler*innen.

⁶ Insbesondere handelt es sich um Tabus, die familiäre Herausforderungen (Armut, Krankheit, Trennung, Verlust von Elternteilen) thematisieren, welche die Kinder und Jugendlichen mit Scham und Gefühlen von Minderwertigkeit oder Schuld belasten könnten.

⁷ Die Aufgabenverteilung ist das Ergebnis einer individuellen Teamvereinbarung unter Berücksichtigung der bestehenden fachlichen Kompetenzen sowie ökonomischer Faktoren.

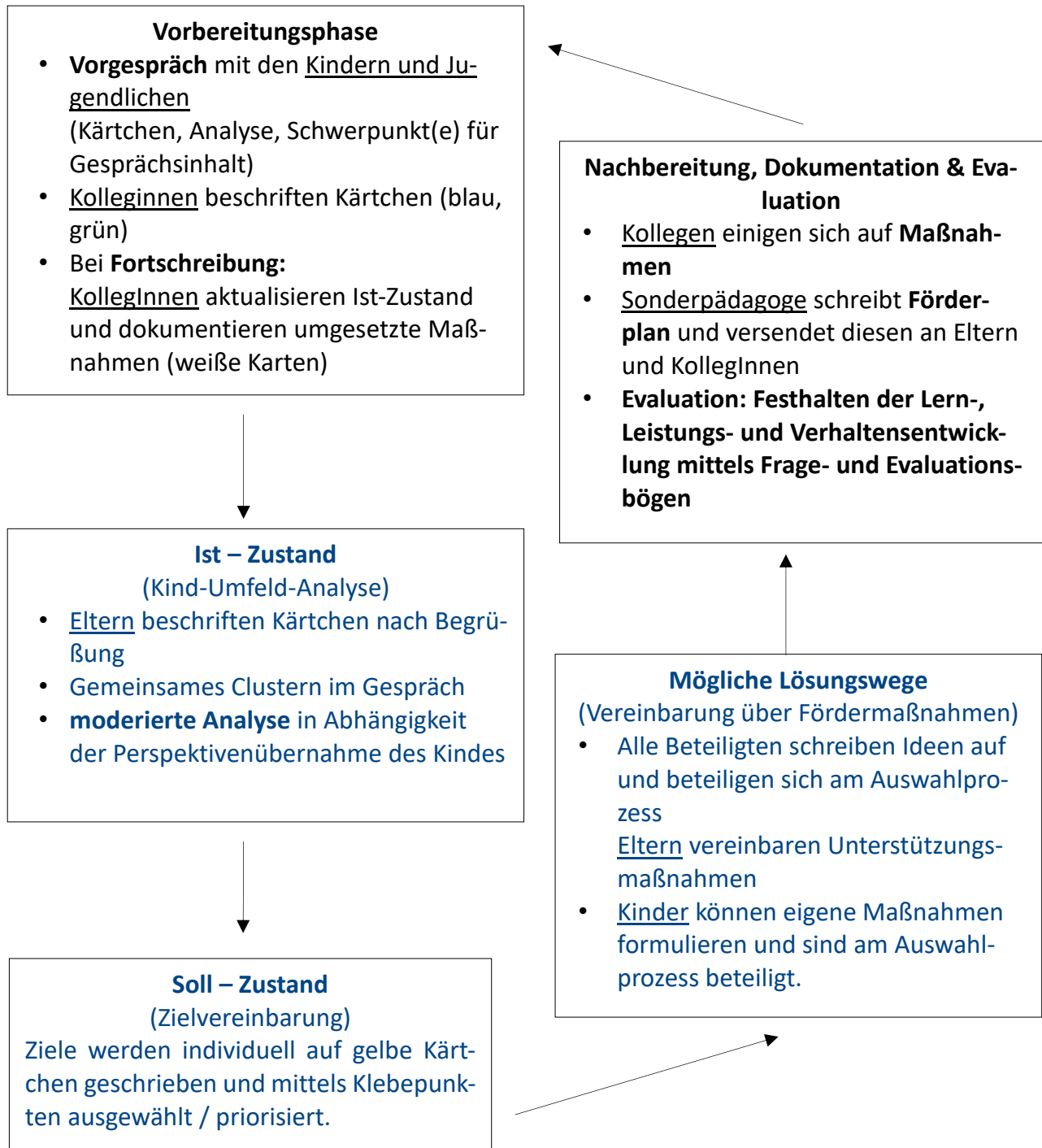


Abbildung 14: Ablauf des Förderplangesprächs im Rahmen der LEG inkl. Vor- und Nachbereitungsphasen

Vertrauen, Zusammenarbeit und Moderation

Unter den aktuell ungünstigen und belastenden Arbeitsbedingungen gehen wir davon aus, dass der Effizienzgedanke die Zusammenarbeit maßgeblich beeinflusst – der Kosten-Nutzen-Faktor also mehr oder weniger direkt die Bereitschaft und die Qualität der Förderplanung

(mit-)bestimmt. Der Aufbau und die Pflege von Wertschätzung und gegenseitigem Vertrauen unter Kolleginnen und Kollegen ist daher eine wesentliche Voraussetzung gelingender Zusammenarbeit. Popp et al. (2013) sehen in dem Aufbau von vertrauensvoller Kommunikation und deren Sicherung eine Basis für ein gewinnbringendes schulisches Arbeiten. Auch wir gehen davon aus, dass – in Anbetracht der belastenden, zunehmend fluiden Arbeitsbedingungen im Bereich Schule bei gleichzeitig diametral gegenüberstehenden Forderungen nach immer höherer Effizienz – der Beziehungs- und Vertrauensaspekt als entscheidender Faktor für die Qualität des gemeinsamen Gesprächs anzusehen ist. *(vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Relevanz der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen im Beitrag zehn von Jörg Schlee in diesem Tagungsband)*

Im besonderen Maße gilt dies auch für die Miteinbeziehung und Beteiligung von Eltern sowie der Schüler*innen selbst. „Schüler sollten durch die Einbeziehung in den Förderprozess in ihrem Selbstvertrauen gestärkt werden, indem sie sich als aktiv Handelnde erleben und ihnen nicht fremdbestimmt ihre Bedürfnisse und ihre Interessen diktiert werden“ (Popp, Melzer & Methner 2013, S. 77). Bei der Kooperativen Förderplanung (KEFF) nehmen die Schüler*innen Hilfe von anderen Personen an. Während des Förderprozesses sollte daher keine vertikale Beziehung, die direktiv und asymmetrisch wirkt, zwischen den beteiligten Akteuren bestehen, sondern ein weniger direktives, symmetrisches und kooperatives Verhältnis die Basis bilden. Die fremde Hilfe wird so zu einer Hilfe zur Selbsthilfe (Schlee 2007; Melzer, Pasewark & Stützel, 2007; Mutzeck & Melzer, 2007). Zum Aspekt der Elternbeteiligung stellt Popp (2007) fest, dass Eltern als Bündnispartner genutzt werden können, die ihrerseits in den Analyse- und Förderprozess mit eingebunden werden müssen. Gerade hier gilt es – genauso wie unter den Fachkräften – im Gespräch kooperativ und wertschätzend aufzutreten und Eltern wie deren Kinder als Ressource zu verstehen. Trotz der verschiedenen Herausforderungen ist die Beteiligung von Schüler*innen sowie deren Eltern vor dem Hintergrund zu entwickelnder Motivation und dem Verständnis eines individuellen Expertentums als gewinnbringend und wünschenswert einzuordnen (vgl. ebd.). Spätestens hier wird deutlich, dass allein das Einhalten einer Gesprächsstruktur im Sinne eines Ablaufplanes allein kein Garant für das Gelingen des Gesprächs sein kann. Ein auf dem Menschenbild der humanistischen Psychologie fußendes Verständnis von Menschen und ihrem Handeln bildet, ebenso wie die konkreten schulischen und familiären Bedingungen, den Rahmen einer konzeptionell geleiteten Förderung. Diese muss sich im kommunikativen Handeln aller Protagonisten wiederfinden und soll den Kriterien der personenzentrierten Gesprächsführung⁸ entsprechen. Wir verstehen hier das Führen eines Gesprächs als die erlernbare Leistung, die in der Verantwortung eines trainierten Moderators oder Gesprächsleiters liegen sollte.

⁸ Nach vorläufigem Stand der Evaluation kommen hier Berateraktivitäten wie der Dialogkonsens bzw. die Technik des Konkretisierens besonders zum Tragen und können als Indiz der Erzeugung

Untersuchung

Die hier dargestellten Ergebnisse beschreiben vorläufige Erkenntnisse einer größer angelegten Untersuchung, die zum Veranstaltungszeitpunkt der Tagung nicht abgeschlossen ist.⁹ Sie umfassen Erhebungen aus dem Erstgespräch zur Erstellung des ersten Förderplans im Herbst 2016 und der Fortschreibung im Frühjahr 2017.

Zwei Förderplangespräche wurden sowohl beobachtet als auch aufgezeichnet und anschließend ausgewertet. Neben einer teilnehmenden Beobachtung der Gespräche, welche die Funktion hatte, den Ablauf zu dokumentieren, wurden alle Beteiligten mit Hilfe eines vorab erstellten Interviewleitfadens interviewt und aufgenommen. Das teilstandardisierte Interview sollte es möglich machen, die Fragen direkt auf die Aspekte Wertschätzung, Vertrauen und Moderation zu beziehen und den Befragten gleichzeitig den Freiraum lassen, eigene Themen und Erkenntnisse anzusprechen.

Tabelle 5: Gruppe der befragten Personen

Angaben zur Befragungsgruppe	
Interviews	Lehrer-Fragebogen KEFF
2 Kolleginnen (Klassenleitungsteam) 1 Schüler (Förderstatus emotionale-soziale Entwicklung) 2 Mütter Sonderpädagoge / Moderator	6 Kolleginnen und Kollegen: <ul style="list-style-type: none"> - Mitwirkung an Erstschreibung & Fortschreibung <ul style="list-style-type: none"> - 23 Erstschreibungen mit Dokumentation - 19 Fortschreibungen - 16 Fortschreibungen mit Evaluation & Dokumentation

Der Aspekt der Zusammenarbeit unter motivationalen Gesichtspunkten und bezogen auf Effektivität und Aufwand konnte in Teilaspekten zusätzlich durch einen Fragebogen¹⁰ ermittelt werden. Hier wurden ausschließlich die Angaben der Teammitglieder evaluiert, die sowohl am Erstgespräch sowie an der Fortschreibung aktiv teilgenommen haben.

Evaluationsergebnisse

Das Vorhandensein einer vertrauensvollen Kommunikation konnte während der Gespräche, die im Rahmen dieses Forschungsprojektes begleitet worden sind, durchgehend nachgewiesen werden. Dies bestätigen Aussagen¹¹ wie „und hab’s empfunden als dass doch noch

einer intersubjektiven Realitätsebene gewertet werden (vgl. hierzu Melzer, Pasewark & Stützel, 2007).

⁹ vgl. Popp, Melzer & Methner, 2013; Mutzeck, 2007

¹⁰ Der Lehrer-Fragebogen zur KEFF wurde von Anna Höffner, Marie Pichert und Marcus Schmalfuß entwickelt und den Autoren zur Verfügung gestellt.

¹¹ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass es sich bei der Auswahl der Aussagebeispiele um eine vorläufige Darstellung eines noch nicht abgeschlossenen Evaluationsprozesses handelt.

wichtig ist, was ich zu sagen habe, ...“ (Mutter 2) oder „...die haben auch das ganz klarmacht, dass die auf meine Vorschläge angewiesen sind“ (Mutter 1). Auch der Schüler hat sich meistens von den anderen Teilnehmern wertgeschätzt und ernst genommen gefühlt. Er erzählte in dem Interview, wie er gemerkt hat, dass seine Mutter sich „normal verhalten“ hat und „ein bisschen begeistert“ war. Es scheint ihm außerdem sehr gefallen zu haben, wie der Sonderpädagoge versucht hat, seine Ziele in seinem Sinne umzuformulieren und zu operationalisieren: *„Herr [anonymisiert, der Sonderpädagoge] hat sich n... äh also er hat so immer versucht was zu meinen Zielen hinzuzusetzen. So er hat versucht irgendwas Gutes auch immer daran... es zu verbessern halt“* (Schüler). Diese Aussage zeigt, wie sensibel, aufmerksam und feinfühlig die Schüler*innen in einer derart exponierten Situation reagieren können. Es ist deshalb besonders wichtig, dass Bewertungen in Form von Blickwechseln oder Kommentaren untereinander vermieden werden. Zu der „grundsätzlich positiven Atmosphäre“ in beiden Gesprächen, wie sie der Sonderpädagoge treffend beschrieb, trug auch die Kärtchen-Methode der KEFF bei. Dadurch, dass alle Punkte von den Teilnehmern auf Karten festgehalten wurden, wirkte laut der Klassenlehrerin alles „eher objektiv“. In dem zweiten Gespräch wurden alle aufgeschriebenen Vorschläge mit auf die Pinnwand aufgenommen und in dem ersten Gespräch nur eine Karte mit den Worten „Das kommt nicht weg“ aussortiert. Es wurde allen Beteiligten deutlich, dass jeder Vorschlag ernst genommen wird.

Aus den Interviews ging unter anderem hervor, dass auf die Rolle der Moderator*innen während der KEFF nicht verzichtet werden kann. Er moderiert das Gespräch professionell, indem er regelmäßig einen Dialogkonsens herbeiführt, Gesagtes zusammenfasst bzw. konkretisiert und den Schüler zur Mitarbeit animiert, auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achtet, lösungsorientierte Fragen¹² stellt sowie auf eine wertschätzende Gesprächskultur¹³ achtet. Er sollte jedoch ebenfalls in der Lage sein, das Gespräch gekonnt zu lenken. In den zwei beobachteten Gesprächen hatte der Sonderpädagoge eine sehr eindrucksvolle Wirkung auf die Mütter. Er selber beschrieb dies als „Handwerkszeug“, welches er eben angewendet hätte. Die Auswertung der Interviews ergibt, dass das Gelingen und die Effektivität des Förderplan-gesprächs von den Beratungskompetenzen des Moderators abhängen. Mutter 1 sagte dazu: *„Ja seine Art so. Er trifft genau so was man so in Herzen trägt so. Er spricht das an.“* Auch der Klassenlehrerin fiel die besonders gute Kommunikation zwischen dem Sonderpädagogen und der Mutter und dem Sonderpädagogen und dem Schüler auf. Während der Beobachtung des zweiten Gesprächs wurde außerdem deutlich, dass ein Beziehungsaufbau zwischen

¹² Eine umfassende Darstellung verschiedener Fragetechniken inklusive einer Beschreibung der immananten Chancen und Gefahren für den Beratungsprozess findet sich bei Methner, Melzer & Popp 2013 sowie bei Melzer & Methner 2012.

¹³ Mit dem Begriff Gesprächskultur wird hier Bezug genommen auf alle Ebenen der Beratungskonzeption, die ihre symmetrische Struktur aus einer Anerkennung individueller Wirklichkeitskonstruktionen bezieht.

Schüler und Moderator schon im Vorfeld stattgefunden haben muss. Beide waren miteinander vertraut und konnten direkt auf die wesentlichen Inhalte des Gesprächs kommen, ohne sich vorher erst noch kennenlernen zu müssen. Die mit den Fragebögen ermittelten Angaben der Kolleg*innen spiegeln eine hohe Akzeptanz sowie eine entsprechende Bereitschaft zur Zusammenarbeit wieder (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Bewertung aufgrund des Abnehmens der KEFF von anderen Methoden

positiv	negativ
<ul style="list-style-type: none"> - Zielorientierung - nimmt Schüler*innen mit - Ziel(e), hinter dem alle stehen - Visualisierung (2x) - Klarheit & Transparenz - alle können sich äußern - praxistauglich, anwendbar, gibt Orientierung - Im Rahmen der LEG (Lernentwicklungsgespräche) keine zusätzliche Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> - keine ausreichende Systematik für Evaluation - zeitintensiv - Zeit zu knapp

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die KEFF wurde in diesem Forschungsprojekt von allen Teilnehmern überwiegend positiv wahrgenommen und rief Emotionen wie Vertrauen und Glück hervor. Als Grund dafür war u.a. der wertschätzende Umgang untereinander während der Gespräche, welcher durch die professionelle Leitung und die einzelnen Bausteine der KEFF-Methode unterstützt wurde. Den Teilnehmern fielen vor allem die Objektivität und die individuelle, kompetenzorientierte Sicht auf die Stärken und Schwächen des Schülers positiv auf. Die größte Verantwortung liegt in den Händen des Moderators. Ein erfolgreiches Gespräch mit einem positiven Beziehungsaufbau hängt von seiner Professionalität, seinem Einfühlungsvermögen und seiner Ausstrahlung ab. Der gelungene Beziehungsaufbau und eine generelle positive Einstellung sind der erste wichtige Schritt auf dem Weg zu einer qualitativ hochwertigen, transparenten und individuellen Förderung. Gleichzeitig zogen alle beteiligten Klassenlehrer*innen bezüglich der Kosten-Nutzen-Faktoren eine positive Bilanz, wonach von einer Fortsetzung des Prozesses und seiner Weiterentwicklung ausgegangen werden kann. Dies ist besonders unter dem Aspekt der hier dargestellten ungünstigen Rahmenbedingungen bemerkenswert und lässt den Schluss zu, dass das Konzept der KEFF in der hier dargestellten Praxis primär erweiterte Funktionen (Transparenz, Koordination, Reframing und Motivation) erfüllt und so zur Effektivität der pädagogischen Arbeit beiträgt (vgl. Popp, Melzer & Methner 2012, S.25ff.). In dieser Betrachtungsweise übernimmt professionelle Beratung eine übergeordnete Funktion zur Förderung und Festigung teambezogener Arbeitsstrukturen. Interessant ist die Frage, inwieweit zukünftig die hier genannten *erweiterten Funktionen* in der Prozess-

gestaltung den Boden für eine umfassendere Etablierung und Weiterentwicklung *elementarer Funktionen* (Zielführung, Strukturierung, Dokumentation, Evaluation) ebnen können (vgl. ebd.). Die Aussagen der befragten Kolleg*innen sind in diesem Zusammenhang ermutigend!

Literatur

- Hülscher, T., Wieneke-Kranz, J. & Zöllner, S. (2010). *Förderplanung im Team*. Hrsg. LISUM Berlin-Brandenburg. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fae-cher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Foerderplanung_im_Team.pdf, zuletzt geprüft am 01.08.2017
- Melzer, C. (2009). *Die Kooperative Erstellung und Fortschreibung Individueller Förderpläne- Entwicklung und Evaluation einer Trainingskonzeption*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Leipzig.
- Melzer, C. & Methner, A. (2012). Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Melzer, C., Pasewark, W. & Stützel, P. (2007). Der handlungstheoretische Ansatz als förderpädagogische Arbeitsgrundlage für Beratung, Diagnostik und Unterricht. In: Mutzeck, W. & Popp, K. *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 364-385.
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (2013) *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mutzeck, W. & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung. Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF). In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 199-239.
- Mutzeck, W. (2008): *Methodenbuch Kooperative Beratung: Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim: Beltz.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2013). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Popp, K. (2007). Elternarbeit – Arbeit mit Eltern. Ein unterschätztes Thema in der sonderpädagogischen Arbeit und in der Ausbildung von Sonderpädagogen. In: Mutzeck, W. & Popp, K. *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 420-430.
- Schlee, J. (2007). Förderung als planvolle Veränderung subjektiver Theorien. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen*. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 178-198.

8. Die Entwicklung der Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren in Berlin –

Beratung und Unterstützung im SIBUZ Berlin-Lichtenberg

Christiane Meißner & Antje Wittenberg vom Heu (Berlin)

In jedem Berliner Bezirk gibt es ein Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ), das aus den bisherigen Schulpsychologischen Beratungszentren (SPBZ) und den Beratungs- und Unterstützungszentren für inklusive Pädagogik (BUZ) hervorgegangen ist. Darüber hinaus gibt es ein bezirksübergreifendes SIBUZ für berufliche und zentral verwaltete Schulen. Diese Zentren haben die Aufgabe, Schulen in ihrer Entwicklung im Rahmen eines inklusiven Schulsystems zu beraten und zu unterstützen. Schüler*innenzentrierte Beratung, Beratung im System Schule, sowie Kooperation und Vernetzung sind die drei Hauptaufgaben dieser Zentren. Anhand des SIBUZ in Berlin-Lichtenberg wird ein Einblick in den Organisationsaufbau der zwei Fachbereiche Schulpsychologie und Inklusionspädagogik gegeben.

Vom Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) zum Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ)

Mit dem „Gesamtkonzept inklusive Schule Berlin“ wurde vom Berliner Senat (BildWiss-IID, 2011) ein Rahmen vorgelegt, wie sich Schulen im inklusiven Schulsystem entwickeln sollen. Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) sollen die Qualität sonderpädagogischer Förderung leisten (S.68). Die Zentren arbeiten interdisziplinär (Sonderpädagog*innen und Integrationspädagog*innen) und in enger Kooperation mit der Schulpsychologie (Schulpsychologische Zentren = SPBZ, S.68). Zu den Kernaufgaben gehören präventive Förderung, sonderpädagogische Förderung, Unterstützung der Schulen beim Aufbau inklusiver Settings und Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (S.69).

Der Beirat „Inklusive Schule Berlin“ (Juni 2012 – Januar 2013) wurde von der Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) berufen, dieses Konzept einer Revision zu unterziehen (2013, S.10). Folgende Professionen waren vertreten: Eltern-, Lehrer-, Schülerverbände, Beirat für Menschen mit Behinderungen, Paritätischer Wohlfahrtsverband, Bildungswissenschaften, Bezirksstadträte aus den Ressorts Bildung, Jugend, Gesundheit und Soziales (vollständige Mitgliederliste, S. 6). Es wurden zu 9 ausgewählten Schwerpunkten 20 Empfehlungen erarbeitet (Gliederung der Schwerpunkte, S.10). Zu den Beratungs- und Unterstützungszentren äußerte sich der Beirat wie folgt: Die Erfahrungen der bisherigen BUZ (Marzahn-Hellersdorf, Steglitz-Zehlendorf, Neukölln, Tempelhof-Schöneberg) sollen hinsichtlich der Vermeidung der Verdopplung von Diensten berücksichtigt werden. Des Weiteren werden das Einrichten von Clearingstellen (Empfehlung: 4 Ombudspersonen, S.12) und Ausleihen für sonderpädagogisches Fördermaterial empfohlen. Darüber hinaus soll an jeder Schule ein Zentrum für Inklusion mit Ansprechpartner und Räumlichkeiten eingerichtet werden (Empfehlung 5, S. 12). Abschließend benannte der Beirat Punkte, die in den kommenden

Jahren vom nachfolgenden Fachbeirat aufgenommen werden sollen: Implementieren der Empfehlungen im Rahmen der Entwicklung von Konzepten, Einbeziehen von Eltern und Familien sowie der Jugendhilfe und offene Arbeitsfelder, wie die Rolle der künstlerisch-ästhetischen Fächer (S.18 ff.).

Der Fachbeirat Inklusion (Oktober 2013 – Juli 2016), der von der Senatorin (SenBJW) einberufen wurde, bekam den Auftrag, die verschiedenen Empfehlungen konzeptionell zu überarbeiten.

Die Facharbeitsgruppe „Beratungs- und Unterstützungszentren“ erstellte im Auftrag der Fachgruppe Inklusion das „Rahmenkonzept für Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) im Land Berlin“, welches die Schulen „auf ihrem Weg zur Umsetzung inklusiver Bildung und Erziehung einschließlich des Ganztages“ unterstützen soll (2014, S.3). Die Gruppe umfasste die Leitungen der bestehenden BUZ und SPBZ sowie Repräsentanten der SenBJW und verschiedener Dienste, wie dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst (KJPD), als auch dem Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD), außerdem Verbände, wie dem Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (VBS). So, wie in den einzelnen Fachgruppen, sollen die Bereiche Pädagogik, Sonderpädagogik, Schulpsychologie und Sozialpädagogik miteinander kooperieren (S.1). Dieses Konzept muss als Prozess verstanden werden und soll unter verschiedenen regionalen Bedingungen gestaltet werden. Im Folgenden wird die Hauptaufgabe der BUZ – Beratung und Unterstützung – näher beleuchtet (S.3).

Diesen drei Formen der Beratung und Unterstützung lassen sich spezifische Aufgaben zuordnen, die der folgenden Tabelle 7 entnommen werden können.

Tabelle 7: Aufgaben der Beratungs- und Unterstützungszentralen

<u>Kernaufgabe:</u> Sonderpädagogische und inklusionspädagogische Beratung und Unterstützung auf dem Weg zur inklusiven Schule		
Schülerzentrierte Beratung und Unterstützung	Beratung und Unterstützung des Systems Schule	Kooperation und Vernetzung
<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle sonderpädagogische und pädagogische Diagnostik und Beratung von Eltern, Schüler*innen und Pädagog*innen von Pädagogen bei Bedarfsfragen in allen Bereichen des Lernens und des Verhaltens - Sonderpädagogische Diagnostik und Beratung im Rahmen des Verfahrens der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs - Koordination der sonderpädagogischen Förderung in der Region (u.a. Koordinierung der Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, Organisation des Einsatzes von Schulhelferinnen und Schulhelfern) - Fallmanagement bei komplexem Hilfebedarf 	<ul style="list-style-type: none"> - Beratung von Schulleitungen und Steuergruppen im Bereich der inklusiven Schulentwicklung (z.B. schulinterne Förderkonzepte für alle Bereiche des Lernens und des Verhaltens, Entwicklung zur Schwerpunktschule) - Durchführung von Fort- und Weiterbildungen zur Unterstützung der Schulen nach ihren jeweiligen Bedarfslagen - Unterstützung der Schulen bei der Implementierung von Verfahren zur lernprozessbegleitenden Diagnostik - Beratung der Schulen bei der Implementierung von Konzepten zur individuellen Förderplanung und Förderung - Team- und gruppenbezogene Beratung (z.B. Kollegiale Fallberatung, Unterrichtscoaching) - Unterstützung der Schulen beim Aufbau von Angeboten zur Förderung von besonderen Begabungen - Unterstützung der Schulen beim Aufbau eines Zentrums für Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation mit schulpsychologischen Beratungszentren - Vernetzung mit der Kinder- und Jugendhilfe und dem öffentlichen Gesundheitsdienst, insbesondere den Fachdiensten aus den Bereichen Jugend und Gesundheit der Bezirksämter (Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Kinder- und Jugendgesundheitsdienst), weiteren außerschulischen Fachkräften sowie Institutionen der medizinischen und psychosozialen Versorgung der Region - Aufbau und Begleitung schulübergreifender und –interner inklusionspädagogischer Steuerungsgruppen - Kooperation und Abstimmung mit der regionalen Fortbildung - Zusammenarbeit mit anderen Beratungs- und Unterstützungszentren - Kooperation mit weiteren Bildungspartnern z.B. in einem „Netzwerk Inklusion“ - Fallmanagement und Hilfeplanung mit anderen Hilssystemen der Region

*Schüler*innenzentrierte Beratung und Unterstützung* bezieht sich im weiteren Sinne auf die Beratung und Diagnostik „in allen Bereichen des Lernens und Verhaltens“ (S. 3) und im engeren Sinne auf sonderpädagogische Diagnostik im Rahmen des Feststellungsverfahrens des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Hierfür übt das BUZ hinsichtlich der Verfahren und Unterstützungsmittel – sowohl im Bezirk, als auch für den Einzelnen (z.B. bei komplexem Hilfebedarf) – eine koordinierende Funktion aus.

Beratung und Unterstützung des Systems Schule bedeutet, sowohl die Schulleitung, als auch die Teams oder Gruppen bei der schulinternen Entwicklung zu begleiten und passgenaue Angebote zu unterbreiten. Folgende Themen werden abgedeckt: Verfahren zur lernbegleitenden Diagnostik, Förderplanung, Kollegiale Fallberatung, Angebote bei besonderer Begabung, Aufbau eines schuleigenen Zentrums für Inklusion. Diese und weitere Themen sind im „Qualifizierungsprogramm zur Weiterentwicklung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion“ hinterlegt, welches von der Facharbeitsgruppe „Fort- und Weiterbildung Inklusion“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg – LISUM, 2014) erarbeitet wurde. Schulen können sich für dieses Programm bewerben. Alle Pädagog*innen können für zwei Jahre in multiprofessionellen Teams umfangreich betreut und fortgebildet werden. (siehe Curriculum S.14, 16 und 17). Ziel ist es, Teams an den Schulen und deren Handlungskompetenzen weiter zu entwickeln. Grundlagen für das Konzept sind u.a. der Index für Inklusion (Boban und Hinz 2003, Booth und Ainscow 2002, 2006, 2011) und Ergebnisse des Projekts „Teacher Education for Inclusion - TE4I“ (Profil für Lehrer*innen, die inklusiv unterrichten) der European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Kooperation und Vernetzung sind Angebote für die verschiedenen individuellen Bedarfslagen der Schüler*innen und ihrer Familien sowie der Schulen mit dem gesamten Schulpersonal zu überblicken, eine Passung zu entwickeln und effektiv auszuführen. Nicht nur die genannten Akteure kooperieren. Letztendlich entsteht ein verbindliches regionales Netzwerk zwischen allen Bereichen: der Jugendhilfe, dem öffentlichen Gesundheitsdienst, regionaler medizinischer und psychosozialer Versorgung und der regionalen Fortbildung. Darüber hinaus werden Kooperationen von Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt sowie niedergelassenen Ärzten*innen, Kinder- und Jugendpsychiater*innen und Kinder- und Jugendpsychotherapeut*innen benannt. Überregional ist es von Bedeutung, mit anderen BUZ und Bildungspartnern zusammenzuarbeiten. Besondere Bedeutung kommt hierbei den Erfahrungen zu, die im Rahmen der Schulversuche zur inklusiven Pädagogik und Erziehung gemacht wurden (SenBJW, Schulentwicklungsplan für das Land Berlin 2014-2018, INKA - Marzahn-Hellersdorf, ISI - Steglitz-Zehlendorf, Neukölln). Durch regelmäßige Treffen der BUZ-Leitungen und interne BUZ-Dienstberatungen wird die Qualität des umfangreichen Aufgabenpools gewährleistet.

Schließlich sollen die BUZ neben inklusionspädagogischen auch sonderpädagogische Kompetenzen in nahezu allen Förderschwerpunkten nachweisen. Dazu zählen: Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische

Entwicklung sowie Umgang von Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen (Rahmenkonzept, 2014, S.4). Daher werden die Schulen durch multiprofessionelle Teams beraten und unterstützt. Diese Teams setzen sich zusammen aus: Lehrer*innen verschiedener Schulararten, Sonderpädagog*innen mit unterschiedlichen Fachrichtungen, Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen. Die Teams werden hinsichtlich ihrer Profession und nach der Qualifikation der einzelnen Mitglieder zusammengesetzt. Die Beratungskompetenz wird explizit aufgeführt. (weitere Kompetenzen, S. 6). Hinsichtlich der Beratungskompetenz werden Kooperative und Systemische Beratung als Fortbildungsmodule benannt.

Zur Qualitätssicherung der Entwicklung der einzelnen BUZ wurden Prozessbegleitung und Supervision von externer Seite benannt. Dazu fanden mehrere Runden auf den Sitzungen des Fachbeirats sowie Fachforen statt. Darüber hinaus sollte jedes BUZ die Arbeit dokumentieren.

An dieser Stelle wird betont, dass die Bundesländer Bremen und Hamburg über viele Jahre mit Beratungs- und Unterstützungszentren arbeiten und ein Austausch mit den Zentren zwischen den Bundesländern mit Berlin stattfindet (letzte Veröffentlichung: Fachforum Inklusion 3. Juni 2015, Senatsverwaltung 2015).

Das Konzept für die Beratungs- und Unterstützungszentren ist ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, Erkenntnisse aus mehreren Fachgruppen bei der Überarbeitung zu berücksichtigen und Fachgruppen bzw. den Beirat multiprofessionell zu besetzen. Im Folgenden werden ausgewählte Einflussnahmen skizziert.

Gelingensbedingungen für Beratung in den BUZ

In den Protokollen des Beirats sind auch offene Fragen aus verschiedenen Facharbeitsgruppen und aus den Fachforen eingegangen: Übergänge gestalten (z. B. Kita – Grundschule), gesetzliche Grundlage für BUZ schaffen, Standards für BUZ erstellen, verbindliche Absprachen auf Bezirksebene treffen.

Die BUZ benannten Gelingensbedingungen: professionsübergreifende Kooperation in Teams, Räumlichkeiten, Zusammenarbeit auf Bezirksebene, Öffentlichkeitsarbeit, Kooperation mit regionaler Fortbildung, regelmäßige Treffen mit allen Professionen von BUZ und SPBZ, Vielfalt an Beratung für Schulen, Kooperation mit Pädagog*innen aus dem Ganztag.

Für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Sehen, Hören und Kommunikation sowie Autismus gibt es Stellungnahmen aus den entsprechenden Fachgruppen, die sich für ein bezirksübergreifendes BUZ aussprechen bzw. für eine fachliche Erweiterung der bisherigen BUZ (Rahmenkonzept, 2014, S.4, weitere Konzepte siehe Empfehlungen des Fachbeirats Inklusion Juli 2016).

Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Schulpsychologischen Dienstes gegenüber den BUZ

„Schulpsychologinnen und Schulpsychologen unterstützen Schulen bei der Entwicklung inklusiver Strukturen und Konzepte“ (Vorwort S.1). In jedem Bezirk gibt es (seit vielen Jahren) ein Schulpsychologisches Beratungszentrum (SPBZ). Zusätzlich besteht ein überregional arbeitendes SPBZ, welches Schulen sowohl mittels der Schüler*innenzentrierten Beratung, als auch durch systemischen Beratung unterstützt. Die Arbeitsbereiche Lernen, Verhalten, Personal- und Organisationsentwicklung sowie Begabungsförderung finden sich auch im Rahmenkonzept wieder. Auch die Gewaltprävention und Krisenintervention ist ein Arbeitsgebiet, welches sich im Bereich der Schulpsychologie entwickelt hat. Die Aufgaben der Schulpsychologie sind im Schulgesetz festgeschrieben (SchulG 2004, §107). Ebenfalls werden vielfältige Kooperationspartner aufgeführt, z. B. die Jugendhilfe (weitere Partner S.6). Die Arbeit erfolgt im Team von Schulpsycholog*innen und speziell ausgebildeten Beratungslehrer*innen (Qualifizierung: s. S.17). Des Weiteren finden für Schulpsycholog*innen spezielle Fortbildungen im LISUM und Gruppensupervisionen im Themenfeld Gewaltprävention und Krisenintervention statt. Zur Qualitätssicherung „wurde für die interne Evaluation ein Modell adaptiert, das auf dem Qualitätsmanagementsystem EFQM basiert (European Foundation for Quality Management)“ (S.19). Der 5. Qualitätsbereich besteht aus vier Kriterien, die den Bereich Beratung umschreiben (S.20).

Ab dem Schuljahr 2015/2016 wurde in jedem Bezirk ein SIBUZ aufgebaut. Das 13. SIBUZ ist als überregionale Institution für die beruflichen sowie für die zentral verwalteten Schulen zuständig. Grundlegend für die Entwicklung zum SIBUZ waren die Erfahrungen der ersten BUZ, in dessen Folge sich der Fachbereich Inklusionspädagogik im SIBUZ entwickelt hat. Aus den Erfahrungen der langjährigen SPBZ trat der Fachbereich Schulpsychologie hervor. Außerdem prägte die Entwicklung des SIBUZ die Arbeit der Schulversuche in den Modellregionen sowie die Arbeit in verschiedensten multiprofessionellen Facharbeitsgruppen, den Fachgruppen und dem Beirat, dessen Arbeit fortgeführt wird (SenBJF, Pressemitteilung, 05.04.2017).

Beratung am Beispiel des SIBUZ-Lichtenbergs

Im Zweiten Teil des Artikels werden Erkenntnisse zur Arbeit im SIBUZ-Lichtenberg anhand eigener Erfahrungen beschrieben. Dazu werden sowohl Gelingensfaktoren als auch hemmende Bedingungen benannt. Dieses SIBUZ besteht aus den beiden Fachbereichen Schulpsychologie und Inklusionspädagogik, die in einem Haus, also „unter einem Dach“ sitzen. Die Arbeit im SIBUZ wird durch zwei Verwaltungsfachkräfte unterstützt. Folgende Professionen arbeiten im SIBUZ: Schulpsycholog*innen, speziell ausgebildete Beratungslehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen, die an Grundschulen oder weiterführenden Schulen arbeiten. Die meisten Pädagog*innen sind mit

Stunden von ihrer Stammschule für das SIBUZ abgeordnet. Ein Querschnitt durch die Berufserfahrung aller Pädagog*innen zeigt, dass vielfältige Kenntnisse bezüglich Unterricht, Beratung, Diagnostik, Förderung an den Schultypen Grundschule, weiterführende Schule und Förderschule vorhanden sind. Möglichkeiten zur weiteren Zusammenarbeit finden sich auf Dienstberatungen der jeweiligen Fachbereiche, der Berufsgruppen und der sonderpädagogischen Fachrichtungen. Viele Kolleg*innen arbeiten aufsuchend. Die Adressaten sind Schüler*innen und ihre Familien, Schulleiter*innen und alle Pädagog*innen im System Schule.

Drei Formen der Beratung und Unterstützung werden umgesetzt:

1. Im Rahmen der *Schüler*innenzentrierten Beratung und Unterstützung* wird das umfangreiche Spektrum der Aufgaben der Kolleg*innen aus der Schulpsychologie deutlich: Umgang mit Entwicklungsauffälligkeiten, Umgang mit schulischen Herausforderungen, Schulangst, Schulvermeidung und Beratung zur Schullaufbahn. Darüber hinaus gibt es feste Ansprechpartner zu folgenden Themen: Umgang mit Vielfalt, LRS, Dyskalkulie, schulische Prävention, Stressmanagement, Willkommensklassen, Begabungsförderung, Krisenmanagement und Notfallpsychologie. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte werden durch die Sonderpädagog*innen im Rahmen von Beratung und Diagnostik zum Verfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs abgedeckt. Der Förderschwerpunkt Sehen wird durch die SIBUZ in Lichtenberg und in Steglitz-Zehlendorf bezirksübergreifend abgedeckt. Für die Förderschwerpunkte Hören und Autismus arbeiten andere SIBUZ bezirksübergreifend. Bei komplexen Hilfebedarf tauschen sich die Kolleg*innen im SIBUZ aus, förderlich hierbei sind gemeinsame Treffen in festen Räumlichkeiten.
2. Im Bereich *Beratung- und Unterstützung des Systems Schule* werden folgende Angebote realisiert: Die Gruppe „Flankierende Maßnahmen Inklusion“ (FMI: Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen, Lehrer*innen der Grund- und weiterführenden Schulen) bietet individuell zugeschnittene Fortbildungen für Teams von Schulen an. Mögliche Themen können kollegiale Fallberatung, Förderplanung, soziales Lernen und Förderschwerpunkte in inklusiven Settings sein. Nach einer Bestandsaufnahme findet eine gemeinsame Runde vom Team der Schule und der FMI-Gruppe statt. In der Auftaktveranstaltung („Kick-Off“-Runde) werden die Anliegen und Stärken geclustert. Schließlich wird eine bedarfsgerechte Beratung und schulinterne Fortbildung konzipiert und durchgeführt.

Zurzeit sind die meisten Sonderpädagog*innen mit ihren Stunden im Rahmen der Schüler*innenzentrierten Beratung und Unterstützung tätig, insbesondere bei der Durchführung von Feststellungsverfahren. Nach Absprache werden Angebote zur Förderplanung und kollegialen Fallberatung wahrgenommen. Kolleg*innen der Schulpsychologie bieten Coaching und Supervision an. Darüber hinaus werden Fortbildungen für Kolleg*innen in schulischen

Krisenteams und für Integrationserzieher*innen angeboten. Im Rahmen der Berliner Notfallpläne können die Schulen Unterstützung beim Krisenmanagement erhalten. Außerdem werden die Schulen in ihrer Tätigkeit im Rahmen des „Sozialen Lernens“ begleitet.

3. *Mit folgenden Institutionen ist das SIBUZ vernetzt bzw. kooperiert:* Jugendhilfe, Schulpsychologische Beratungszentren (SPBZ), Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD), Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD), Erziehungs- und Beratungsstellen (EFB), medizinische, psychologische und psychotherapeutische Einrichtungen sowie deren Fachkräfte, Regionale Fortbildungsanbieter (Regionenverbund der Bezirke Treptow-Köpenick, Marzahn-Hellersdorf, Lichtenberg), Polizei, Kriseneinrichtungen, Notfallseelsorge. Deren Anwendung findet z.B. bei komplexem Hilfebedarf in Krisen statt, wenn Maßnahmen zügig ergriffen werden müssen.

Um Beratung im inklusiven Prozess stetig weiter zu entwickeln, bedarf es des Austauschs und der Fortbildung aller Kolleg*innen in den SIBUZen und in der Schule. 2015 und 2016 gab es verschiedene Fortbildungen im LISUM für Pädagog*innen, die im SIBUZ arbeiten, unter anderem zu den Themen „Kooperative Beratung“ und „Umgang mit Widerstand“. Im SIBUZ Berlin-Lichtenberg wurden bereits Veranstaltungen zur Planung und Durchführung von inklusiven Unterricht mit Hilfe der Differenzierungsmatrix (Ada Sasse, Humboldt-Universität Berlin) und zur Organisationsentwicklung durchgeführt. Maßgeblich für den internen Austausch, die interne Fortbildung sowie für die externe Anwendung war die Erhebung (schriftliche Selbstauskunft) über eigene Kompetenzen, Arbeitsschwerpunkte sowie mögliche Beratungs- und Unterstützungsangebote. Weiterhin gab es einen gemeinsamen Fortbildungstag für alle Kolleg*innen des SIBUZ. Wichtige Ergebnisse waren eine erste Zuordnung der Kolleg*innen zu Arbeitsgruppen (Fachgruppen), die spezielle Themen erarbeiten sollen, wie beispielsweise Beratung bei schwierigen Anlässen. Die Aufteilung in multiprofessionelle Regionalgruppen erfolgt in Anlehnung an andere Fachdienste und dem Prinzip lokaler Bildungslandschaften. Mit dem Schuljahr 2017/2018 soll im SIBUZ Berlin-Lichtenberg die Arbeit in multiprofessionellen Teams weiter gestärkt werden.

Kooperation in multiprofessionellen Beratungsteams

Im letzten Teil des Artikels folgt ein kleiner Exkurs: Eine besondere Fragestellung im Hinblick auf Beratung, mit denen sich multiprofessionelle Teams auseinandersetzen, ist ihr Einsatz an den Schulen und die Kooperation der einzelnen Mitglieder miteinander.

Es ist erforderlich, dass sich Kolleg*innen des SIBUZ über die verschiedenen Ansichten von Beratung, deren theoretischen Hintergründe (Menschenbild, Handlungstheorie, wesentliche Gesprächsführungselemente) und über das eigene Beratungsverständnis austauschen, also z. B. zur Rolle des Beratenden oder Prinzipien, wie Freiwilligkeit und Vertrauen (Methner, Melzer, Popp, 2013).

Pädagogische Beratung im Kontext Schule erfolgt in einem hierarchischen System, welches die über- und untergeordneten Positionen und deren Aufgaben formal regelt. Diese Struktur kann als Ressource genutzt werden. Berater*in und Ratsuchende*r können sich auf unterschiedlichen hierarchischen Stufen befinden. Unterschiedliche Positionen und Interessen können sich auf die Haltung der Beteiligten auswirken. Es kann zu Machtgefällen kommen (Alter, Geschlecht, Qualifikation), die eine Beratung und den damit erhofften Handlungserfolg von Ratsuchenden beeinflussen können. Es müssen also vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen aufgebaut werden. Am meisten naheliegend ist es, sich als Berater*in der eigenen Rolle klar zu werden (Heidenreich, Melzer, Methner, 2011). Folgende Kontrollfragen erscheinen hilfreich:

- Von wem kommt der Auftrag?
- Kann ich den Auftrag annehmen?
- Welche Positionen habe ich inne?
- Welche Funktionen übe ich aus?
- Welche Konflikte können sich daraus ergeben?

Vor der Durchführung der Beratung müssen die Rolle der Berater*in, das Ziel der Beratung sowie die Aufgaben von Berater*in und Ratsuchend*er geklärt werden. Dadurch können Beratungen effektiv gestaltet werden. Beratung und Unterstützung sind dann erfolgreich, wenn ebenfalls in Schulen die Kompetenzen aller Pädagog*innen erhoben und genutzt werden.

Spezifische Beratungsmethoden, wie z.B. die Kooperative Beratung (Mutzeck, 2008), tragen dazu bei, die eigene Sichtweise auf inklusive Prozesse zu verändern. Wichtig ist es, Beratungsmethoden wie die Kollegiale Fallberatung und Förderplanung (LISUM, 2010) für Schulleitungen (als der höchsten Ebene im System Schule) zuerst selber erfahrbar zu machen, um diese durch positives Erleben zu motivieren, diese Beratungsinstrumente in der eigenen Schule zu implementieren.

Zielführend ist es, wenn Teams gemeinsam an Fortbildungen teilnehmen und die erworbenen Kompetenzen in schulinternen „Unterstützungsgruppen“ (Schlee, 2012) umsetzen können.

Literatur

- Heidenreich, R., Melzer, C. & Methner, A.: Beratung in hierarchischen Strukturen. In K. Popp, C. Melzer, A. Methner (2011, Hrsg.): *Kooperative Beratung- Eine praktische Reflexion*. (S.128-150). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hülscher, T., Wieneke-Kranz, J. & Zöllner, S. (2010): *Unterrichtsentwicklung: Förderplanung im Team*. Luwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (2013): *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mutzeck, W. (2008): *Methodenbuch Kooperative Beratung- Supervision, Teambberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schlee, J. (2012): *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe- Hilfe zur Selbsthilfe- Ein Arbeitsbuch (3.Auflage)*. Stuttgart: Kohlhammer.

Internetquellen

Boban, I., Hinz, A. (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Original von T. Booth, M. Ainscow (2002) *Index for Inclusion: development learning and participation in schools*. Knowle, Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Booth, T., Ainscow, M. (Revised 2011): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Knowle, Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. Verfügbar unter: <http://csie.org.uk/resources/current.shtml#schoolsindex2011>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012): *Teacher Education for Inclusion- Profile of Inclusive Teachers (TE4I)*. Brussels: Brussels Office. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017):

- Beratungs- und Unterstützungszentren für inklusive Pädagogik (Kurzbeschreibung, 2017)
- Curriculum Inklusion gesamt Anlage 1 (pdf) (2014)
- Konzept Fortbildung- Weiterentwicklung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion (pdf) (2014). Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/>
- Inklusion Fachinformationen
 - Gesamtkonzept Inklusive Schule Berlin (2011)
 - Beirat „Inklusive Schule in Berlin“: Empfehlungen, Protokolle, Fachforen und Eckpunktepapier (2012-2013)
 - Fachbeirat „Inklusion“: Protokolle, Empfehlungen, Fachforen (2013-2016)
 - Rahmenkonzept für Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) im Land Berlin (2014). Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/>
- Handlungsrahmen für den schulpsychologischen Dienst Berlin (2013). Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/schulpsychologie/>
- Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren- Adressen und Kontakte aller SIBUZ in Berlin (2017). Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/schulpsychologie/beratungszentren/>
- Senat von Berlin BildWiss-IID. Gesamtkonzept inklusive Schule Berlin (2011). Verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/gesamtkonzept_inklusion.pdf
- Fachgruppen Sehen sowie Hören und Kommunikation und Autismus (2014). Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/gesamtbericht-fag-sehen.pdf>
<https://www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/gesamtbericht-fag-inklusion-hoekom.pdf>
https://www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/2014-06-05-bericht_autismus.pdf
- Schulentwicklungsplan für das Land Berlin 2014-2018 (2014). Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/schulentwicklungsplanung/schulentwicklungsplan-2014-2018.pdf>
- Pressemitteilung vom 05.04.2017. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2017/pressemitteilung.579702.php>
- Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung. (2004): *Berliner Vorschrifteninformationssystem*. Schulgesetz Berlin (SchulG)- §107 Schulpsychologischer Dienst. Verfügbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE+%C2%A7+107&psml=bsbeprod.psml&max=true>

9. Systemische Gesprächsführung –

Kann sie einen positiven Beitrag im Kontext schwieriger Elterngespräche leisten?¹⁴

Brian Carlsson (Greifswald)

In diesem Beitrag wird zuerst das Grundverständnis der systemischen Beratung vorgestellt. Hierbei werden in einem kurzen historischen Abriss die Wurzeln und Richtungen der Systemik schlaglichtartig benannt, systemische Grundhaltungen und Methoden im Überblick dargestellt werden sowie der prototypische Ablauf eines (systemischen) Beratungsgesprächs skizziert.

Am Beispiel von Elterngesprächen, die als „schwierig“ erlebt werden, wird die sogenannte „Auftragsklärung“ als ein zentrales Element einer gelingenden Gesprächsführung ausgeführt.

1. Einleitung

Obgleich die Wurzeln „des Systemischen“ weitaus früher zu verorten sind, hielten systemische Denk- und Arbeitsweisen spätestens ab den 1960er Jahren in diverse Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens einen immer stärkeren Einzug (Schlippe & Schweitzer, 2012, S. 32), so auch in die Schulentwicklung (Schlippe & Schweitzer, 2012, S. 82). Pfannmöller (2013) entwickelt sogar die Idee von „systemisch Lehrenden“, die in typischen Schulsituationen systemisch und somit stark lösungs- und ressourcenorientiert arbeiten. Passen aber systemische Denk- und Arbeitsweisen, die den Fokus eher auf Ressourcen und Lösungen richten, überhaupt in eine Schule, die sich zwar bemüht einen schülerzentrierten Unterricht zu gewährleisten, aber selbst an „... Grenzen einer bürokratisch organisierten Schule mit starren und für alle Schüler gleichen Lehrplänen sowie auf Lehrer mit ‚Einzelkämpfer‘-Tradition“ stößt (Schlippe & Schweitzer, 2012, S. 82)? Eine Antwort auf diese Frage wäre so facettenreich, wie die Lehrenden selbst. Aus diesem Grund soll dieser Beitrag dazu anregen, individuelle Lösungen zu finden und kritisch darüber zu reflektieren, ob systemische Grundhaltungen und Methoden, die hier auszugsweise vorgestellt werden, geeignet sind, konstruktive Gesprächssituationen entstehen zu lassen. Somit wird in diesem Beitrag ein kleiner Bereich innerhalb des Systems Schule fokussiert: die Elternarbeit bzw. das Führen von als schwierig erlebten Elterngesprächen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Auftragsklärung als einem Kernelement gelingender Beratungsarbeit geschenkt. Denn ohne einen

¹⁴ Das Zustandekommen des Beitrags sowie des dazugehörigen Workshops ist dem Umstand einer Förderung zu Verdanken. Es handelt sich hierbei um das Verbundprojekt LEHRer*innenbildung reformierEN in Mecklenburg Vorpommern (LEHREN in M-V). Es wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert

präzise geklärten Auftrag lässt es sich nicht zielführend und zufriedenstellend beraten - weder für den Berater*innen, noch für den oder die zu-Beratende (vgl. hierzu auch den Beitrag zwei „Auftragsklärung als Gelingensbedingung von Beratung“).

Der Leser bzw. die Leserin möge sich am Ende des Beitrags dazu veranlasst fühlen, nicht nur kritisch zu hinterfragen, ob systemisches Arbeiten im Kontext Schule überhaupt Raum gewinnen kann bzw. sollte, sondern auch, wie jeder Einzelne Bedingungen innerhalb der Schule schaffen kann, um ressourcen- und lösungsorientiert zu handeln und Gespräche führen zu.

2. Systemische Gesprächsführung mit Eltern

2.1. Systemische Grundlagen

a) Historische Wurzeln

Den historischen Wurzeln und damit dem Geist des „Systemischen“ nachzuspüren ist aufschlussreich, da damit u. a. bestimmte Menschenbildannahmen verbunden sind, die handlungsweisend für systemisch arbeitende Personengruppen sind. Vertiefend die Historie des systemischen Arbeitens darzustellen, würde den Umfang dieses Beitrags sprengen.

Es seien jedoch kurz einige zentrale Wurzeln erwähnt um einen Eindruck über die geistigen Quellen und Menschenbilder des systemischen Arbeitens zu vermitteln:

- Systemtheorie (z. B. Niklas Luhmann mit seinem Konzept der Autopoiesis von Systemen)
- Kybernetik, Konstruktivismus und Kybernetik 2. Ordnung (z. B. Heinz von Förster, Paul Watzlawick, Humberto Maturana und Francisco Varela¹⁵)
- Humanistische Psychologie¹⁶ (z. B. Virginia Satir)

Dass die Quellen der systemischen Beratung sehr vielfältig sind, lässt sich auch anhand der diversen Beratungsrichtung bzw. „Schulen“¹⁷ der Systemik veranschaulichen.

¹⁵ Maturana und Varela sind hier unter den Konstruktivisten mit aufgelistet, obgleich sie sich selbst nicht als solche verstanden wissen wollten, dennoch beeinflussten sie das Denken der radikalen wie auch gemäßigten Konstruktivisten.

¹⁶ Die Humanistische Psychologie ist keine einheitliche Richtung innerhalb der „Schulen der Psychologie“, sondern eine Bewegung Mitte der 1950er Jahre, die sich stark von einer bis dato noch übermächtigen Psychoanalyse, die häufig als alleiniges Erklärungsmodell für inter- und intrapersonelle Problemlagen galt, zu befreien versuchte. Die Bewegung ist hier als eine Quelle der systemischen Beratung mit aufgeführt, was sicher nicht ganz treffend und unscharf ist, da sie ungefähr zeitgleich mit dem Aufkommen des systemischen Arbeitens aufkam. Einige Vertreter lassen sich sogar in beiden Strömungen bzw. Richtungen verorten, wie beispielsweise Virginia Satir.

¹⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine Trennung zwischen Quellen der systemischen Beratung und systemischen Richtungen eher unscharf ist. Viele der Beratungsrichtungen sind bereits selbst zu Quellen neuerer Ansätze in der Beratung geworden. Neben den Bezeichnungen systemische Richtungen und systemischen Schulen, ist auch die Bezeichnung systemische Modelle verwendbar (vgl. u.a. Schlippe und Schweitzer, 2012, S. 34).

Auszughaft seien folgende Richtungen mit einigen Vertreter*innen aufgeführt:

- Strukturelle Familientherapie (S. Minuchin)
 - Erlebnisorientierte Familientherapie, auch wachstumsorientierte-humanistische Familientherapie (V. Satir)
 - Reflecting Team und Open Dialogue (T. Andersen)
 - Systemisch-konstruktivistische Therapie (L. Boscolo, G. Cecchin und T. Levold)
 - Lösungsorientierte und hypnosystemische Therapie (S. de Shazer, I. Kim Berg und G. Schmidt)
- (Schlippe & Schweitzer, 2012, S. 34-35)

Die meisten systemischen Praktiker, so die Erfahrung des Beitragsverfassers, arbeiten eher integrativ, d. h. sie nutzen die jeweils unterschiedlichen zentralen Methoden der einzelnen Richtungen, obwohl sie ihre eigene „systemische Heimat“ meist nur in zwei bis drei Richtungen ausmachen würden. Zudem gibt es heute kein einheitliches Verständnis darüber, was genau „systemisch“ ist und was nicht.¹⁸

b) Systemische Grundhaltungen¹⁹

Systemische Grundhaltungen, die sich in diesen oder anderen Formulierungen in allen systemischen Modellen wiederfinden lassen, sind u. a.:

Neutralität (oder neugierige Suchhaltung)

- diese gilt gegenüber: Personen, Problemen und Erklärungskonzepten, Lösungsideen, Veränderungstempo
- respektvoll sein mit den Menschen und respektlos gegenüber den Themen
- alle Themen sind für den Berater grundsätzlich kommunizierbar

Ressourcen- und Lösungsorientierung

- jeder Mensch verfügt über Ressourcen zur Lösung eines Problems; in Problemsituationen nutzt er/sie Ressourcen nicht adäquat

positive Konnotation

- wertschätzende und positive Beschreibung bzw. Bedeutungszuschreibung bisheriger Lösungsversuche

Verzicht auf instruktive Interaktion

- lebende und sich selbst organisierende Systeme lassen sich nicht hin zu einer vorhersagbaren Veränderung manipulieren (systemische Beratung als Verstörung alter Problemmuster)

¹⁸ Beispielsweise wird unter Systemikern regelmäßig eine Diskussion darüber geführt, ob Familienaufstellungen nach Bert Hellinger dem systemischen Verständnis und den systemischen Grundhaltungen entsprechen (dazu u.a. <https://www.dgsf.org/themen/berufspolitik/hellinger.htm>).

¹⁹ Einige der Aufgeführten Grundannahmen werden in manchen systemischen Modellen als Grundprinzipien bezeichnet.

Kontextsensibilität

- Einbezug des Umweltkontextes des zu Beratenden in den Beratungsprozess

Auftragssensibilität bzw. Klientenorientierung (s. auch Punkt 2.3.)

- gewinnen von Klarheit über die Rollen innerhalb des Beratungsprozesses sowie über ein persönlich bedeutsames und zugleich von der ratsuchenden Person erreichbares Ziel

Symptomnutzung statt Symptombekämpfung

- „Kooperation mit dem Symptom“ als ein geeigneter Weg zu einem symptomfreiem Verhalten

*Berater*in ist nicht Experte für die Lösung*

- Berater*innen sind Expert*in für die Gesprächsführung, nicht aber für die Problemlösung (Expert*innen für das Problem und dessen sind die zu Beratenden)

c) Ausgewählte Methoden

Die unter Punkt 1.a) aufgelisteten Richtungen der Systemik haben jeweils eigene zentrale Arbeitsmethoden entwickelt, die einem methodisch-integrativ arbeitenden Systemiker*innen zur Verfügung stehen. Nachfolgend sind einige dieser Methoden aufgeführt.

(Familien-)Skulptur und Aufstellungen

- Diese Methode wird häufig genutzt, um Beziehungsgeflechte und -dynamiken (in Familien, Organisationen, aber auch innerhalb von Personen) zu visualisieren, (be)greifbarer und sie für Veränderungsprozesse nutzbar zu machen.

Zirkularität

- Eine zirkuläre Frage, wie beispielsweise „Was glaubst du würde dein Vater sagen, welche Ressourcen du hast, um ...?“, eröffnet eine andere Perspektive bei der Problembeurteilung und Lösungsfindung.

Paradoxe Interventionen

- Bei dieser Methode bekommt der/ die Klient*in beispielsweise sein/ ihr Symptom bzw. Problemverhalten „verschrieben“ – er/ sie soll also genau jenes Verhalten, das er/ sie gerne abbauen möchte, bewusst zeigen. Ein Lerneffekt für den Klienten könnte sein, dass er feststellt, dass sein Problemverhalten steuerbar ist oder dass es nur in bestimmten Kontexten einen Zweck erfüllt.

Reflecting Team (Andersen, 1990)

- In das Beratungsgespräch werden weitere anwesende Personen als außenstehende Expert*in im Rahmen eines Reflexionsgesprächs einbezogen. Diese dürfen u. a. ihre Lösungshypothesen nach einer Phase des aufmerksamen Zuhörens einbringen.

Externalisieren

- Methodisch wird hier versucht eine Brücke zu schlagen zwischen Innen- und Außenwelt. Den Klient*innen soll es damit u. a. ermöglicht werden, eine Trennung zwischen sich und einem Problem herzustellen (z. T. kann dies über Aufstellungen ermöglicht werden).

Suche nach Ausnahmen

- Hiermit wird dem zu Beratenden verdeutlicht, dass sein Problem nicht zwangsläufig dauerhaft besteht oder präsent ist, sondern sich nur in bestimmten Kontexten oder in bestimmten Situationen zeigt. Musterhaftigkeit in der Problemerzeugung bzw. Problem-Aufrechterhaltung können so aufgezeigt werden.

Wunderfrage

- Bei dieser Methode wird imaginiert, dass ein Wunder eingetreten sei und das Problem plötzlich, wie über Nacht, verschwunden ist. Der zu Beratende soll dann beispielsweise ausmachen, was das erste Indiz dafür wäre, dass das Wunder eingetreten ist.

Skalierungen, Skalierungsfragen (Eberling & Hagens, 1996)

- Diese Methode ermöglicht es den Berater*innen, die subjektive Einschätzung der Klient*innen zu erhalten und darauf aufbauend, Unterschiede herauszuarbeiten. Skalierungsfragen z. B. zu einer Problemlage könnten wie folgt lauten: „Gemessen auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = weniger belastend, 10 = sehr belastend) – wie belastend erleben Sie Ihre Situation derzeit?“ sowie „Was müsste geschehen, damit Ihr Skalenwert sinkt (bzw. erhöht)?“.

Hausaufgaben

- Den zu Beratenden werden nach einem ersten Beratungsgespräch Aufgaben mitgegeben, die beim nächsten Beratungsgespräch wieder aufgegriffen werden. Häufig handelt es sich um leicht zu erfüllende (Selbst-)Beobachtungsaufgaben.

d) Prototypische Aufbau eines Beratungsgesprächs

Prototypisch besteht ein (systemisches) Beratungsgespräch aus den folgenden Phasen:

Vorbereitung

- Vor der eigentlichen Beratung werden Informationen zum Beratungsfall zusammengetragen: Wer hat den Termin gemacht und aus welchem Grund? Ist mir der Fall schon bekannt? Welche Vorinformationen habe ich bereits?
- Diese Phase bietet u. a. die Möglichkeit, vorab Hypothesen zum Fall zu bilden sowie methodische Vorbereitungen zu treffen.

Einstieg

- Um eine tragfähige Arbeitsbeziehung (Rapport) zu Klient*innen aufzubauen (Birker, 2004, S. 76-77), wird der Gesprächsrahmen geklärt (Dauer; Erlaubnis einholen, bestimmte systemische Methoden anzuwenden und Fragen stellen zu dürfen etc.).

Auftragsklärung

- In dem vorliegenden Beitrag wird diese Phase als das Kernstück für eine gelingende Beratung²⁰ betrachtet und daher im Punkt 2.3 ausführlich dargestellt.

²⁰ Jede Auftragsklärung beinhaltet nicht nur den eigentlichen Auftrag, sondern zugleich auch ein Hinweis auf das „Problem“ und das Ziel (Pfannmöller, 2015, S.23).

Exploration

- Nach der Klärung des Auftrages geht es um die Exploration des Beratungsanlasses (des Problems bzw. des Themas).
- Um möglichst viele Informationen zu sammeln und sich einen Eindruck über den Gesamtkontext sowie die Dynamiken innerhalb des „Klient*innen-Systems“ zu verschaffen, werden Hypothesen generierende Fragetechniken angewendet.

Lösungssuche

- Genauso, wie in der Phase der Exploration, bedient sich die beratende Person auch hier vielfältiger systemischer Methoden (vgl. 2.1.b) – ausgewählte Methoden!).
- die Gesprächsführung verläuft, wie in allen anderen Phasen, non-direktiv

Abschluss

- Hier geht es um den Transfer in den Alltag (z.B. werden Beobachtungsaufgaben mitgegeben oder nächste Schritte der Veränderung im Alltag besprochen).
- Außerdem wird ein Ausblick auf den nächsten Termin gegeben.

2.2. Schwierige Elterngespräche

Der Formulierung „schwierige Elterngespräche“ könnte der Gedanke zu Grunde liegen, dass es so etwas wie eine „schwierige“ Elternschaft gäbe. Diese ist aber nur ein Konstrukt, das Einzelne, in der Elternarbeit tätige Personen jeweils für sich entwickelt haben könnten. In dem Workshop zu dem vorliegenden Beitrag wurde den eigenen Konstrukten zu diesem Phänomen nachgespürt. Dies geschah im Rahmen einer Gruppendiskussion mit folgender Aufgabenstellung: *Beschreiben Sie blitzlichtartig Eltern, mit denen Sie schwierige Gespräche führen (könnten)*. Das Ergebnis dieser Diskussion wurde auf Moderationskarten, festgehalten. Es entstand folgendes Gruppenbild von „schwierigen Eltern“:

- „Helikopter-Eltern“, die alles hinterfragen,
- beratungsresistente Eltern,
- Eltern, die die Schuld für Problemlagen nur bei anderen Suchen, ihr eigenes Handeln aber nicht kritisch reflektieren,
- Eltern, die nicht freiwillig zu einem Gespräch kommen.

Diese prototypische Zusammenstellung, wie Eltern von Lehrkräften z. T. wahrgenommen werden, lädt zugleich ein, situationsbezogen über Grenzen eigener Handlungs- und Gesprächsführungskompetenzen zu reflektieren.

Roggenkamp, Rother & Schneider (2014, S. 21) teilen - ähnlich wie die Workshop-Teilnehmenden - die gesprächssuchende Elternschaft (nicht nur die „schwierigen Eltern“) wie folgt ein:

- vorgeladene Eltern (wollen eigentlich kein Gespräch)
- Besucher (kommen, aber ohne ein Problem zu haben)
- (An)Klagende (es gibt Probleme, es soll aber nichts verändert werden)
- Kooperative (es gibt Probleme, die es zu lösen gilt)

Nimmt man diese Klassifizierungen und Zuschreibungen, erscheint es umso wichtiger sich zu vergewissern, in welchen Rollen man als Lehrkraft der Elternschaft begegnet und die Angemessenheit dieser kritisch reflektiert. Die Bewusstheit über die eigene soziale Rolle und das damit zusammengehörige Rollenverständnis hat Auswirkungen auf unsere Reaktion bezüglich der Annahme oder Ablehnung eines Beratungsauftrags (zu den sozialen Rollen: s. Punkt 2.3.).

2.3. Auftrags- und Rollenklärung

In Gesprächssituation im Kontext Schule nehmen Lehrkräfte, nicht nur in den Augen der Elternschaft, folgende Rollen ein (Roggenkamp, Rother & Schneider, 2014, S.15-17):

- pädagogischer Experte (Er hat pädagogisches Fachwissen.)
- Problem-Betroffener (In der klassischen Beratung haben Berater*innen nichts mit dem Problem zu tun; dies ist im System Schule zumeist nicht gegeben.)
- Gesprächsleiter*in (Die Lehrkraft ist in dieser Rolle verantwortlich für Rahmen und Ablauf sowie die Zielorientierung des Gesprächs.)
- Privatperson (Sie betont v. a. ihre eigenen Vorannahmen bzw. Vorurteile. So bietet sie beispielsweise Ratschläge an, wenn sie selbst keine Kinder hat, aber über ein Schulkind mit den Eltern spricht.)
- Berater*in (Er oder sie versucht gemeinsam mit den Eltern das Problemverständnis zu vertiefen und Lösungen zu finden.)

Je nach Beratungsauftrag fühlt sich eine Lehrkraft in der einen oder anderen sozialen Rollen mehr oder weniger stark angesprochen. Bei den meisten Gesprächsanlässen, so die Vermutung des Verfassers, erteilen nicht die Eltern den Auftrag zur Beratung, sondern es ist die Schule (Lehrer*innen, Schulleiter*innen etc.) die einen Beratungsbedarf vermutet bzw. feststellt. Hier können, auf Grund eines Zwangskontextes, bei der Lehrkraft Zweifel bezüglich der passenden Rollenausgestaltung innerhalb des Gespräches kommen, denn den Beratungsauftrag bzw. Beratungsbedarf haben andere festgestellt und nicht die Eltern²¹.

Hier ist es wichtig, trotz des Zwangskontextes den Eltern die Möglichkeit zu eröffnen, eigene Themen und Zielvorstellungen für das Beratungsgespräch einzubringen.

Die **zentrale Frage, die zum Zweck der Auftragsklärung**, gestellt wird, könnte wie folgt lauten:

Woran werden Sie am Ende des Gespräches erkennen, dass es sich gelohnt hat, dieses Gespräch wahrgenommen zu haben?

²¹ Sofern die Eltern selbst das Gespräch suchen, ist zumindest der Zwangskontext nicht gegeben und der Auftrag zur Beratung kommt aus der Elternschaft. Hier heißt es dann auszuloten, in welcher sozialen Rolle die Lehrkraft angesprochen wird und ob diese angenommen werden kann. Für die nötige Transparenz könnten Fragen sorgen, die den Beratungsauftrag klären.

Durch diese Frage signalisiert man als Berater*in, dass alle am Gespräch beteiligten Personen den Gesprächsrahmen mitgestalten und nicht er/ sie alleine alle Fäden in der Hand hat. Die Eigenaktivität der zu Beratenden wird geweckt. Es wäre grundsätzlich hilfreich darauf zu achten, keine Fragen zu stellen, mit denen man sich selbst als Hauptakteur*in im Beratungsgespräch darstellt, weil damit gleichzeitig die Verantwortung für das Finden einer geeigneten Problemlösung übernommen wird – die beratende Person sollte nicht Experte*in für die Lösung sein, sondern für die Methoden, mit denen die ratsuchende Person diese Lösung für sich finden kann. Ungeeignet sind daher Fragen in der Form: *Was kann ich für Sie tun?*

Im Rahmen eines Zwangskontextes kann es sich lohnen, die Frage explizit einladend zu gestalten, wie beispielsweise:

Vielen Dank, dass Sie der Einladung gefolgt sind. Zwar ist der Grund, der Einladung ..., was auch Thema des Gesprächs sein wird. Dennoch würde ich Sie gerne Fragen, worüber wir in den nächsten 30 Minuten gesprochen haben sollten, damit Sie mit dem Gefühl nach Hause gehen, dass es sich gelohnt hat, hier gewesen zu sein.

Es gibt Beratungssituationen, in denen man eine Auftragsfrage mehrmals stellen muss, weil sie im ersten Moment nicht verstanden wird oder der Auftrag von den Eltern so formuliert wird, dass er gar nicht erfüllbar scheint.

Bei der „Neu-Aushandlung“ des Beratungsauftrages kann eine Fragenkonstruktion, wie die Folgende helfen:

Ich weiß nicht, ob wir das heutige Gespräch mit dem von Ihnen formulierten Ergebnis abschließen werden können. Aber vielleicht gibt es noch etwas Anderes, woran Sie erkennen könnten, dass unser Gespräch auch Ihnen etwas gebracht haben wird.

Manchmal ist es auch möglich ein eigenes Angebot zu formulieren, wenn man den Auftrag der Elternschaft nicht annehmen konnte:

Ich weiß nicht, ob wir mit diesem Ergebnis schließen werden, aber ich könnte Ihnen anbieten, dass wir...

Wenn der Beratungsauftrag für Lehrer*innen annehmbar ist, sollte dies zum Abschluss des Gesprächs nochmal verbalisiert werden:

Wenn wir nochmal zurückschauen, hatten Sie eingangs formuliert, dass für Sie ... ein gutes Ergebnis wäre. Können Sie jetzt mit einem guten Gefühl nach Hause gehen oder fehlt noch etwas?

Fazit

Die Frage, ob systemische Denk- und Arbeitsweisen in das System Schule passen, bleibt leider unbeantwortet, da zu diesem System zahlreiche Systemelemente gehören und sich außerhalb des Schulsystems eine Umwelt befindet, die ebenfalls einen starken Einfluss ausübt. Wohl aber sollte die Frage beantwortet werden, ob systemisches Denken und Arbeiten zu den Akteuren der Schule passt, wie beispielsweise Lehrer*innen. Diese Antwort kann aber

nicht der Beitragsverfasser geben, sondern der Leser bzw. die Leserin dieses Beitrages, die sich animiert fühlen mögen, systemische Methoden auszuprobieren und Grundhaltungen einzunehmen, z. B. in einem „schwierigen“ Elterngespräch, und den Prozess kritisch zu reflektieren – als Lehrende genauso, wie als Kolleg*innen im Umfeld von Schule.

Literatur

Andersen, T. (Hrsg.) (1990). *Das Reflektierende Team – Dialoge und Dialoge über Dialoge*. Dortmund: Modernes Lernen.

Birker, G., Birker, K. (2004). *Was ist NLP? Grundlagen und Begriffe des Neuro-Linguistischen Programmierens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Deutsche Gesellschaft für systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (2003). *Stellungnahme der DGSF zum Thema Familienaufstellungen*. Verfügbar unter <https://www.dgsf.org/themen/berufspolitik/hellinger.htm> [08.10.2017].

Eberling, W., Hagens, J. (Eds.) (1996). *Einfach kurz und gut. Zur Praxis der lösungsorientierten Kurztherapie*. Dortmund: Modernes Lernen.

Pfannmöller, J. (2013). *Der systemische Lehrer. Ressourcen nutzen, Lösungen finden*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Roggenkamp, A., Rother, T. & Schneider, J. (2014). *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern. Das Praxishandbuch*. Donauwörth: Auer.

Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

10. Unter welchen Bedingungen kann die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern (nicht) gelingen? –

Folgerungen aus theoretischen Annahmen und persönlichen Erfahrungen.

Jörg Schlee (Oldenburg)

„Beratungsausbildung benötigt ein konzeptionelles Vorgehen, welches sich auf Menschenbildannahmen stützt und in der methodischen Gestaltung für die teilnehmenden Personen förderliche Lern- und Arbeitsbedingungen bereitstellt. Im nachfolgenden Beitrag wird die Bedeutung der Erkenntnisse von Carl Rogers, Ruth Cohn sowie dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien für das Gelingen einer beraterischen Ausbildung vorgestellt. Hieraus werden Schlussfolgerungen für eine günstige Lehr-Lern-Situation abgeleitet, wie sie in der Ausbildung in >Kooperativer Beratung und Supervision (KoBeSu)< erfolgreich angewendet werden.“

Vorbemerkung: Bei dem nachfolgenden Text handelt es sich um mein Vortragsmanuskript für die Tagung „Beratung im Kontext von Schule“, das ich um einige Erläuterungen ergänzt habe. Durch Nachfragen wurde mir deutlich, dass ich mich an einigen Stellen verständlicher machen muss. Der besseren Lesbarkeit wegen setze ich diese Einschübe mit einer anderen Schrift in Kästen. Ich hoffe, dass sich durch sie der Gedankengang sinnvoll ergänzt, nicht aber unterbrochen wird.

Vor fast einem halben Jahrhundert, nämlich 1969, begann ich meine berufliche Tätigkeit in der Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule in Kiel. Von dem Professor, dem ich als Assistent zugeordnet worden war, wurde ich aufgefordert, mich an der Durchführung eines Beratungslehrerkurses zu beteiligen. Meine Aufgabe bestand darin, den Lehramtsstudenten die Grundlagen der klassischen Testtheorie zu vermitteln und sie mit der Handhabung von Testverfahren vertraut zu machen. Das dem Kurs zugrundeliegende Beratungsverständnis sah vor, von Schüler*innen in Problemlagen durch eine umfangreiche Diagnostik möglichst viele Informationen zu erhalten, um anschließend aus der gewonnenen Datenmenge geeignete Beratungsvorschläge ableiten zu können. Zu den Teilnehmern dieses Kurses gehörte auch mein späterer, leider viel zu früh verstorbener, Freund und Kollege Wolfgang Mutzeck.

Ungefähr zwanzig Jahre später entwickelten Herr Mutzeck und ich fast zeitgleich ein jeweils eigenes kollegiales Beratungsverfahren. Die „Kooperative Beratung“ von Wolfgang Mutzeck war ursprünglich für Sonderschullehrkräfte konzipiert worden, um Kolleg*innen aus den Regelschulen bei der Bearbeitung von Schwierigkeiten unterstützen zu können. Inzwischen hat sich das Verfahren jedoch längst in vielen weiteren Handlungsfeldern bewährt.

Mir lag damals daran, mit der „Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu)“ Lehrkräften und Schulleitern ein Verfahren zur Selbsthilfe und gegenseitigen Unterstützung an die Hand

zu geben. Auch dieses Verfahren hat sich zwischenzeitlich in weiteren Berufsfeldern bewährt. Wir haben beide jeweils ein Beratungsverfahren entworfen, das sich an einem völlig veränderten Beratungsverständnis orientiert. Von den Vorstellungen, mit denen wir ursprünglich in dem Beratungslehrekurs gestartet waren, blieb kaum noch etwas übrig. Wie ist es zu diesem „Gesinnungswechsel“ gekommen?

Wichtige Unterschiede im Beratungsverständnis

Durch die beiden Heidelberger Kollegen Groeben und Scheele (1977) waren wir auf einen Sachverhalt aufmerksam gemacht worden, der wegen seiner Selbstverständlichkeit in seiner Bedeutung oft nicht angemessen erkannt wird: Jegliches professionelle und kompetente Handeln erfordert nicht nur klare Zielvorstellungen, sondern setzt auch ein expliziertes und angemessenes Gegenstandsverständnis voraus. Wenn somit Pädagog*innen bzw. Berater*innen dem Anspruch auf Kompetenz und Professionalität genügen wollen, dann müssen sie ihre anthropologischen Kernannahmen bzw. ihre Menschenbildannahmen klären und alle weiteren Schritte ihres beruflichen Handelns daraus ableiten.

Im Grunde handelt es sich um eine Plattitüde: Expertentum und Könnerschaft können sich nur dann entwickeln, wenn Personen etwas von ihrem Fach verstehen und sich mit den Eigenarten und den Besonderheiten ihres Gegenstandes bestens auskennen. Das gilt für Handwerker, Ingenieure, Wissenschaftler und alle anderen Berufsarten in gleicher Weise. Pädagogen, d.h. Lehrkräfte und Beraterinnen im pädagogischen Feld, müssen über ein zweifaches Expertentum verfügen. Sie müssen sich einerseits bestens in ihren Unterrichtsfächern und deren Didaktik bzw. in den beruflichen Feldern auskennen. Das ist aber nur die halbe Miete, denn sie müssen sich andererseits mit der menschlichen Psycho-Logik gut auskennen, um ihre Kenntnisse und ihre Hilfeangebote erfolgreich vermitteln zu können. In diesem Fall müssen sie Experten in der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung sein. Was die fachlichen Qualifikationen betrifft, sind nach meinem Eindruck die Lehrkräfte in unseren Schulen gut oder sogar sehr gut ausgebildet. Was aber die Fähigkeit in der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung bzw. das Expertentum für das „Menschsein“ betrifft, da bestehen noch erhebliche Defizite. Ich wage sogar die These, dass sich wegen dieser Defizite in Schulen viele Schwierigkeiten und Störungen, somit Beratungsanlässe ergeben. Daher sind die Menschenbildannahmen, unter denen Lehrkräfte und Beraterinnen ihre beruflichen Tätigkeiten verrichten, keine schöngeistigen und unverbindlichen Vorstellungen, sondern es handelt sich um ihren zentralen Bezugspunkt. Der Paderborner Kollege Eckard König (2013, 6f.) formuliert es folgendermaßen: „Ein Menschenbild ist gleichsam das Modell, das wir unserem Denken und Handeln zugrunde legen. (...) Das Menschenbild ist der begriffliche Rahmen zur Beschreibung menschlichen Tuns. (...) Auf der Basis dieses Rahmens wird menschliches Tun erklärt. (...) Das Menschenbild definiert zugleich die zentralen Werte, die die Grundlage für Handeln

auf der Basis dieses Menschenbildes bilden. Schließlich definiert das jeweilige Menschenbild einen Rahmen für konkrete Interventionen.“ – Ich halte es für einen merkwürdigen Sachverhalt, dass die Bedeutung eines geklärten Gegenstandsverständnisses (hier: Menschenbild) für die Erziehungswissenschaft, somit auch für die Gestaltung von Unterricht und Beratung, bislang keine konsequente konzeptionelle Beachtung gefunden hat.

In diesem Zusammenhang empfanden Wolfgang Mutzeck und ich das von Groeben und Scheele (1977) entworfene Menschenbild des Subjektiven Theoretikers als stimmig und überzeugend. Daher haben wir beide das sogenannte epistemologische Subjektmodell, also die Vorstellung vom Menschen als handelndem und erkennendem Subjekt, zur Grundlage unserer wissenschaftlichen Arbeit gemacht. Danach agieren Menschen nicht wie von selbst rational, reflexiv, kommunikativ und autonom. Aber sie haben das Potential dazu. Als Pädagog*innen – einerlei ob im Unterricht, in der Ausbildung, in der Beratung, in der Supervision oder im Coaching – haben wir unter dieser Menschenbildannahme die Aufgabe, die uns anvertrauten Menschen zu befähigen, in immer mehr Situationen, immer häufiger in immer größerem Ausmaß rational, reflexiv, autonom und kommunikativ handeln zu können. Dieser Zielsetzung fühlen sich sowohl die „Kooperative Beratung“ von Wolfgang Mutzeck als auch das von mir entwickelte Verfahren der „Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)“ verpflichtet. (Kooperative bzw. Kollegiale) Beratung bedeutet dann nicht (mehr), den Ratsuchenden durch einen Beratungsvorschlag die eigenen Auseinandersetzungen und Klärungen um eine hilfreiche Lösung abzunehmen. Solch ein Vorgehen würde in letzter Konsequenz die Ratsuchenden abhängig und hilflos machen. Daher geht es in beiden Verfahren darum, dass die Berater*innen den Ratsuchenden im Sinne einer Selbsthilfe helfen, für sich selbst solche Entscheidungen und Handlungsideen zu erarbeiten, für die sie anschließend die Zuständigkeit und Verantwortung übernehmen können und müssen.

Unter der Menschenbildannahme des Subjektiven Theoretikers bekommt auch die Diagnostik einen anderen Auftrag. Merkmale und Leistungen, die von außen beobachtet oder durch Testverfahren diagnostiziert werden können, verlieren an Bedeutung. Viel wichtiger zur Beschreibung und Erklärung von Handlungen und schulischen Leistungen wird die so genannte Innensicht der Personen. Nun interessiert, an welchen Kategorien, Gewichtungen und Zusammenhängen sie sich orientiert haben. Damit werden für die pädagogische Arbeit - also auch für die Beratung - die persönlichen Sichtweisen bzw. die Subjektiven Theorien der Ratsuchenden bedeutungsvoll. Sie sind nämlich die entscheidende Größe, durch die das Handeln der Menschen beeinflusst wird.

Daher sind diese persönlichen Sichtweisen bzw. Subjektiven Theorien von Diagnostiker*innen bzw. Berater*innen in einem Dialog mit den Ratsuchenden zu rekonstruieren. Die Angemessenheit dieser Rekonstruktion beurteilt nicht mehr die Diagnostiker*innen, sondern hierfür ist die befragte Person zuständig. Nur wenn sie bestätigt, dass sie sich in ihrer Sicht

vom Berater richtig verstanden fühlt, dürfen Berater*innen bzw. Pädagog*innen diese Daten weiterverwenden. Man spricht in diesem Zusammenhang vom Wahrheitskriterium des Dialogkonsenses. Damit wird ganz nebenbei eine alte sonderpädagogische Forderung eingelöst: Sprich nicht über die Menschen, sondern mit ihnen. Beraten erfordert somit ein empathisches Eingehen auf die Personen. Und zwar im Bemühen, sie zum Überdenken und ggf. zu einer Veränderung ihrer Subjektiven Theorien anzuregen. Es geht also nicht primär darum, für die Ratsuchenden eine Lösung zu einem umschriebenen Problem zu erarbeiten, vielmehr soll ihnen eine Hilfe zur Selbsthilfe angeboten werden.

Vorstellungen zu Gelingensbedingungen beraterischer bzw. pädagogischer Bemühungen

Durch die Begegnung mit Groeben und Scheele haben sich nicht nur mein Beratungsverständnis, sondern auch meine Vorstellungen von der Lehrer*innenbildung verändert. Die Einzelheiten dieses Veränderungsprozesses kann ich aus Raumgründen hier nicht näher darstellen. Stattdessen möchte ich die Voraussetzungen aufzählen, die ich für eine erfolgreiche Beraterausbildung als erforderlich erachte. Sie decken sich m. E. weitgehend mit den Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Lehrer*innenbildung.

1. Man braucht kohärente theoretische Grundlagen (und nicht einen Theorien-Mix oder gar einen theoretischen Flickenteppich!), mit deren Hilfe sich Sachverhalte und Ereignisse angemessen beschreiben, erklären, vorhersagen sowie beeinflussen und gestalten lassen. Hier ist es so, dass ich mit dem von Groeben und Scheele entworfenen Forschungsprogramm Subjektive Theorien einerseits und der Humanistischen Psychologie im Sinne von Ruth Cohn und Carl Rogers sowie mit der Kommunikationspsychologie von Paul Watzlawick und von Friedemann Schulz von Thun andererseits Ansätze gefunden habe, mit denen ich hervorragend arbeiten kann. Sie ergänzen sich nämlich gegenseitig, weil sich ihre Kernannahmen nicht als widersprüchlich, sondern als sehr verträglich erweisen.

Auf der Tagung habe ich versucht, den Teilnehmerinnen mit einer Abbildung (vgl. Abb. 15) zu verdeutlichen, dass man durch den Bezug zu geklärten Menschenbildannahmen für sein pädagogisches Denken und Handeln viel gewinnen kann. Denn für den Umgang mit Menschen gelten dann immer die gleichen Prinzipien, die jedoch in konkreten Situationen jeweils personen- und aufgabenspezifisch zu konkretisieren sind. Auf diese Weise kann man im gewissen Sinne zu einer „Pädagogik aus einem Guss“ gelangen.

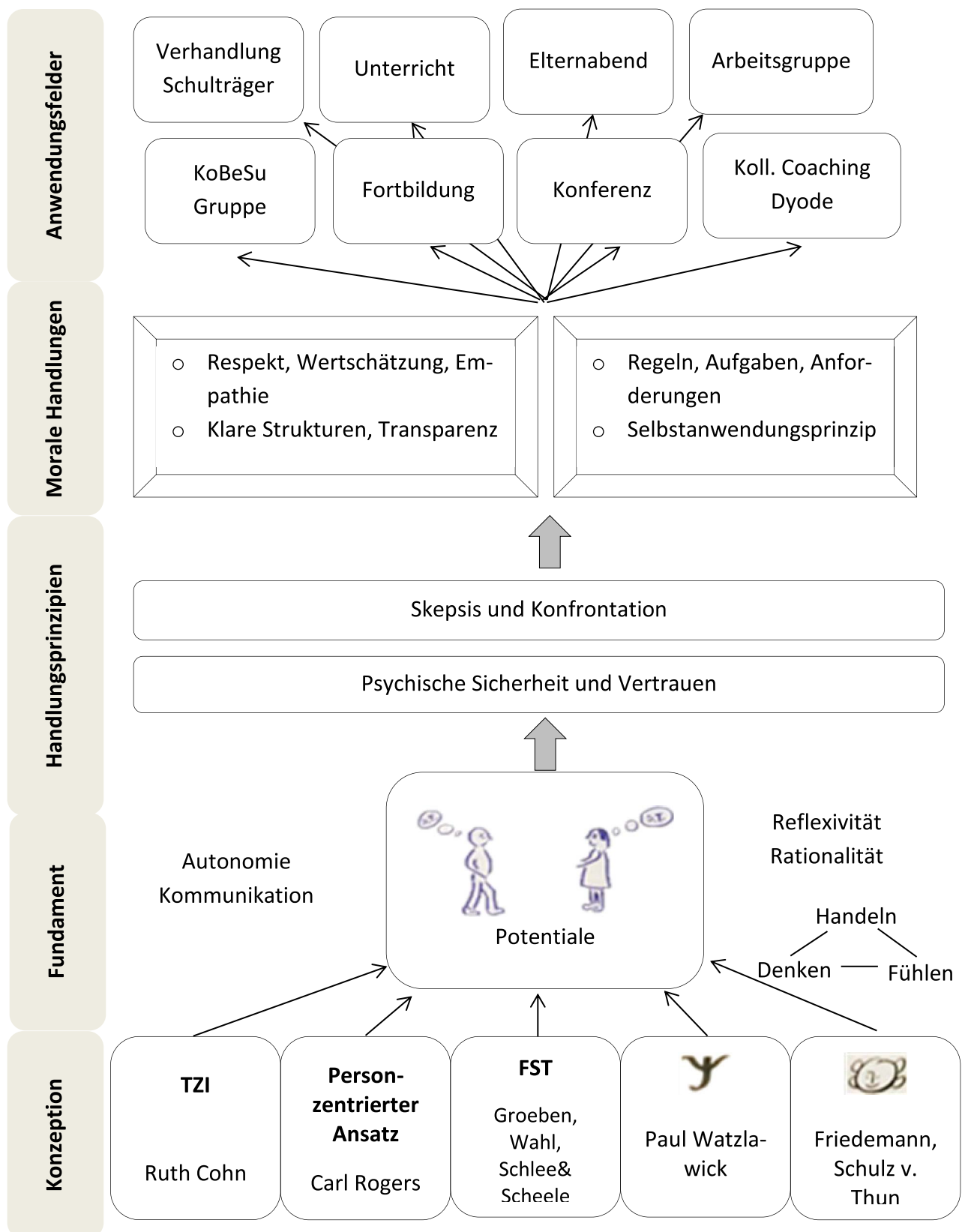


Abbildung 15: Theoretische Grundlagen

2. Man braucht eine Orientierung an ethischen Kriterien, insbesondere an dem Selbstanwendungsprinzip, das eine große Nähe zum Kategorischen Imperativ Immanuel Kants hat.
3. Man braucht eine Haltung, die vom Respekt und der Wertschätzung gegenüber anderen Menschen geprägt ist. Dabei darf das Bemühen um ein Verständnis für Ihre Sichtweisen nicht mit deren Billigung oder einem Gutheißen gleichgesetzt werden. Verstehen und Billigen sind unterschiedliche Dinge. Daher können sowohl Lehrkräfte als auch Berater*innen in ihrem Beruf immer wieder in Situationen geraten, in denen sie das Verhalten von Schülern bzw. Ratsuchenden durchaus gut nachvollziehen – also verstehen – können, es aber aus guten Gründen nicht für gutheißen mögen.
4. Erforderlich ist auch eine Bewusstheit um die eigene Perspektivität. Das bedeutet, dass man das Menschenbild des Subjektiven Theoretikers auch für sich selbst übernehmen muss. Das bedeutet nämlich weiterhin: Niemand ist im Besitz der Wahrheit. Daraus folgt aber keine Beliebigkeit im Sinne „anything goes“. Denn alles Denken und Handeln muss sich einerseits als praktisch fruchtbar erweisen und darf andererseits nicht im Gegensatz zu ethischen Ansprüchen stehen.
5. Da sich Beratung und Ausbildung an Menschen richten, sollten Berater*innen - erst recht ihre Ausbilder - über ein Expertentum für Kommunikations- und Beziehungsgestaltung verfügen, um einerseits einen Zugang zu anderen Menschen finden und um andererseits eine förderliche Lern- und Arbeitsatmosphäre gestalten zu können.
6. Nicht zu vergessen sind die unterstützenden Rand- und Rahmenbedingungen. Es braucht geeignete Orte und Räume, ausreichende Zeitressourcen sowie die Möglichkeit, die Sozial- und Arbeitsformen immer wieder ziel- und aufgabengemäß zu verändern. Allzu oft wird die Bedeutung dieser Größen für den Erfolg bzw. für den Misserfolg von Beratungen übersehen.
7. Schließlich benötigt man vor allem als Fundament sowie zur Zielperspektive ein angemessenes Gegenstandsverständnis (hier: Menschenbildannahmen), von dem alle vorgenannten Bedingungen stimmig und glaubwürdig abgeleitet werden müssen.
8. Ich möchte eine letzte Bedingung hinzufügen, die vielleicht nicht unbedingt erfüllt sein muss, die jedoch vieles erleichtern wird und die Nachhaltigkeit von Ausbildung und Beratung unterstützen kann: Viel Lachen und Lächeln. Nach meinen Erfahrungen wird dadurch die Ernsthaftigkeit der Ausbildung nicht beeinträchtigt.

Jede einzelne dieser Bedingungen stellt für eine erfolgreiche Berater*innenausbildung eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung dar. In ihrem Insgesamt könnten sie sich jedoch als hinreichend erweisen.

Zur Parallelität von Beraterausbildung und Beratung

Die Berater*innenausbildung stellt eine Einflussnahme auf Menschen dar. Nichts Anderes bezweckt aber auch eine Beratung. Bei einer genaueren Betrachtung wird deutlich, dass sich die Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Berater*innenausbildung von den Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Beratung nicht prinzipiell unterscheiden, sondern eher deckungsgleich ausfallen.

Daraus ergibt sich für das Gelingen der Berater*innenausbildung ein weiteres Kriterium: Sie muss in ihrer Konzeption und Ausgestaltung stimmig und glaubwürdig sein. Das oben erwähnte Selbstanwendungsprinzip mutiert dann zu dem so genannten Doppeldeckerprinzip. Das bedeutet: Alle Handlungsprinzipien, die in der Berater*innenausbildung eine Geltung haben, dürfen den Handlungsprinzipien, die Berater*innen ihre Ratsuchende gegenüber praktizieren sollen, nicht widersprechen.

Es geht auf dieser Tagung um „Beratung im Kontext von Schule“. Daher sollte dieses Prinzip nicht nur für die Berater*innenausbildung, sondern auch für die Lehrer*innenausbildung insgesamt gelten. Denn die häufig beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis liegt nicht zwischen der Hochschule und der Schule, sondern innerhalb der Hochschule. Dort passen Inhalte und Ansprüche nicht zur Form und methodischer Realisierung. Dadurch werden sowohl die Wirksamkeit als auch die Glaubwürdigkeit der Lehrer*innenbildung erheblich beeinträchtigt. Wodurch möglicherweise wiederum ein späterer Bedarf an Beratung entstehen könnte.

Wie können nun diese Bedingungen innerhalb einer Berater*innenausbildung erreicht bzw. hergestellt werden? Ganz sicher spielt die Vermittlung von geeigneten Kenntnissen eine entscheidende Rolle. Daher ist auf die Bereitstellung von entsprechendem Fachwissen großen Wert zu legen. Aber Kenntnis- und Wissensvermittlung allein reichen nicht aus. Erforderlich ist auch eine Arbeit an den Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen. Diese wiederum haben einen engen Zusammenhang mit Werthaltungen und Überzeugungen, erweisen sich also als relativ personennah. Um Einfluss auf die Haltungen, Einstellungen und Sichtweisen von Menschen nehmen zu können, brauchen diese nicht nur einleuchtende Argumente, sondern auch Anregungen und Anlässe zu einem Perspektivenwechsel, vor allem jedoch eindrückliche und glaubwürdige (Selbst-)Erfahrungen. Und damit sich diese Maßnahmen wiederum konstruktiv auswirken können, braucht es eine Lern- und Auseinandersetzungsatmosphäre, die einerseits durch psychische Sicherheit, andererseits aber auch durch Skepsis und Anforderungen geprägt ist. Mit Watzlawick und Schulz von Thun könnte man sagen, hier kommt es in der Ausbildung wie in der Beratung hauptsächlich auf eine gute Beziehungsgestaltung an. Gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Verlässlichkeit spielen dabei eine zentrale Rolle.

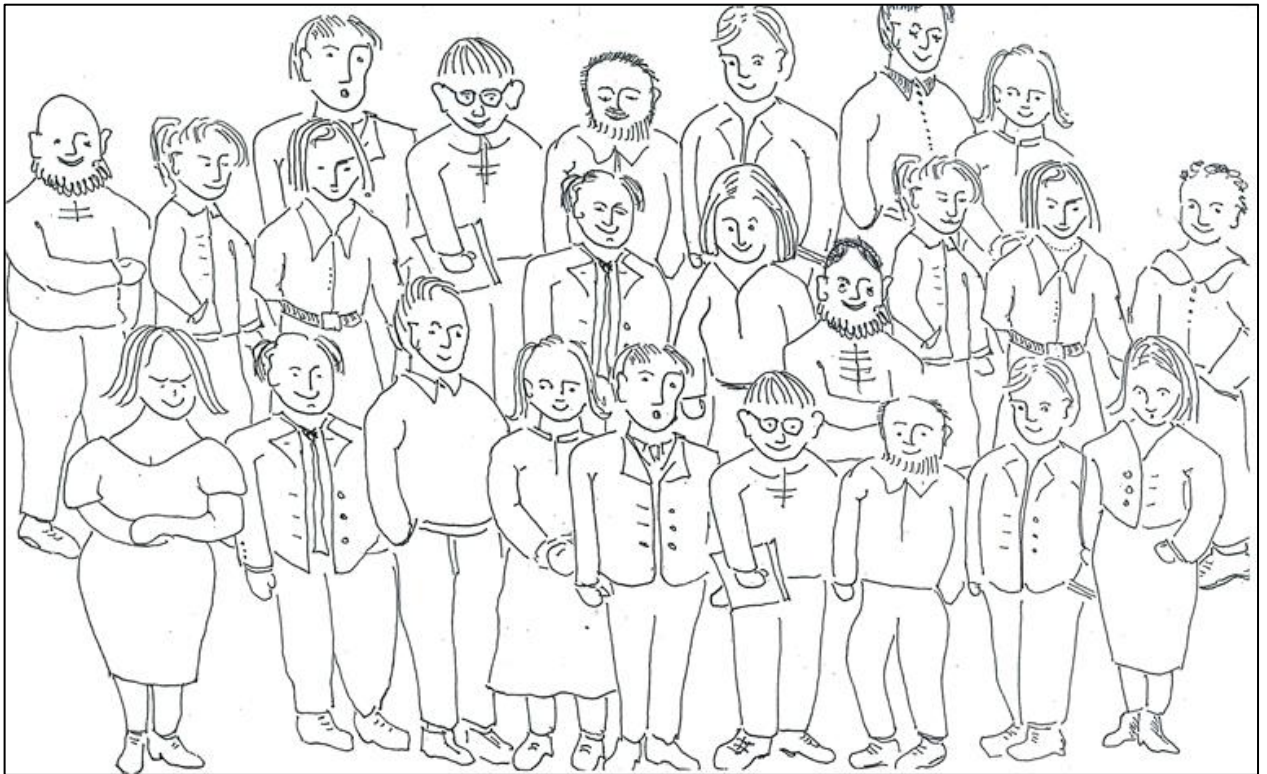
Mit der nachfolgenden Übersicht möchte ich holzschnittartig darstellen, dass für eine erfolgreiche Berater*innenausbildung unterschiedliche Vorgehensweisen für unterschiedliche

Teilziele eingesetzt werden müssen. Sie werden in der Darstellung idealtypisch auseinandergehalten, können aber letztlich nur im gegenseitigen Wechselspiel wirksam werden.

Tabelle 8: Notwendige Voraussetzungen für Berater*innen

Notwendige Voraussetzungen	zu erwerben durch
Kohärente theoretische Grundlagen.	Wissensvermittlung, Kenntniserweiterung.
Ethische Kriterien.	Stimmige Argumentation.
Respektvolle und wertschätzende Haltung.	Stimmige Argumentation, glaubwürdige Selbsterfahrung.
Wissen um die eigene Perspektivität.	Stimmige Argumentation, Glaubwürdige Selbsterfahrung, Anstöße zur Reflexivität.
Expertentum für Kommunikations- und Beziehungsgestaltung. Selbsterfahrung.	Vermittlung von Wissen und Prozeduren, Training von Fertigkeiten, Simulationsübungen.
Unterstützende Rand- und Rahmenbedingungen	Gestaltung von Raum- und Zeitbedingungen, Aufgabenspezifische Sozial- u. Lernformen.
Angemessene anthropologische Kernannahmen (Menschenbild) als Fundament sowie zur Zielperspektive.	Stimmige und glaubwürdige Argumentationen, Überprüfen von lebenspraktischen Ableitungen.

Für all diese Vorgehensweisen hat die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen eine große Relevanz. Sie lässt sich gewissermaßen als eine Moderatorvariable begreifen. Ihre Bedeutung erhöht sich in Schulen zusätzlich dadurch, dass dort gute und förderliche zwischenmenschliche Beziehungen relativ selten anzutreffen sind und deshalb oft eine Art Mangelware darstellen. Dies liegt nicht am schlechten Charakter der beteiligten Personen, sondern an den ungünstigen Rahmenbedingungen. Dazu zähle ich einerseits die Aufsplitterung von Zeit, von Unterrichtsthemen sowie der Lehrkräfte. Diese Aufsplitterung – fast möchte ich von einer Atomisierung sprechen – beeinträchtigt sowohl die Sinn- als auch eine Beziehungsbildung. Ferner wirkt sich die Großgruppe als Sozialform ungünstig aus. Denn je größer Lern- und Arbeitsgruppen werden, desto schneller wächst in ihnen Anonymität und Teilnahmslosigkeit. Während sich in kleinen Gruppen rasch Vertrauen, Offenheit und gegenseitige Verbindlichkeit entwickeln und sich Scheu und Scham vor Fehlern vermindern, lähmen Großgruppen das Gefühl der Zuständigkeit und Verantwortung sowie die Bereitschaft, sich offen mitzuteilen und anderen Personen mit Respekt zuzuhören. In Großgruppen ist es außerordentlich schwierig, unter den Teilnehmer*innen eine konstruktive Beziehungsbildung zu ermöglichen. Das sind einfache sozialpsychologische Zusammenhänge, die nicht mit moralischen Kategorien bewertet werden sollten. Aber sie brauchen eine konzeptionelle Beachtung. Mit Hilfe einiger Abbildungen möchte ich diese psychologischen Zusammenhänge verdeutlichen:



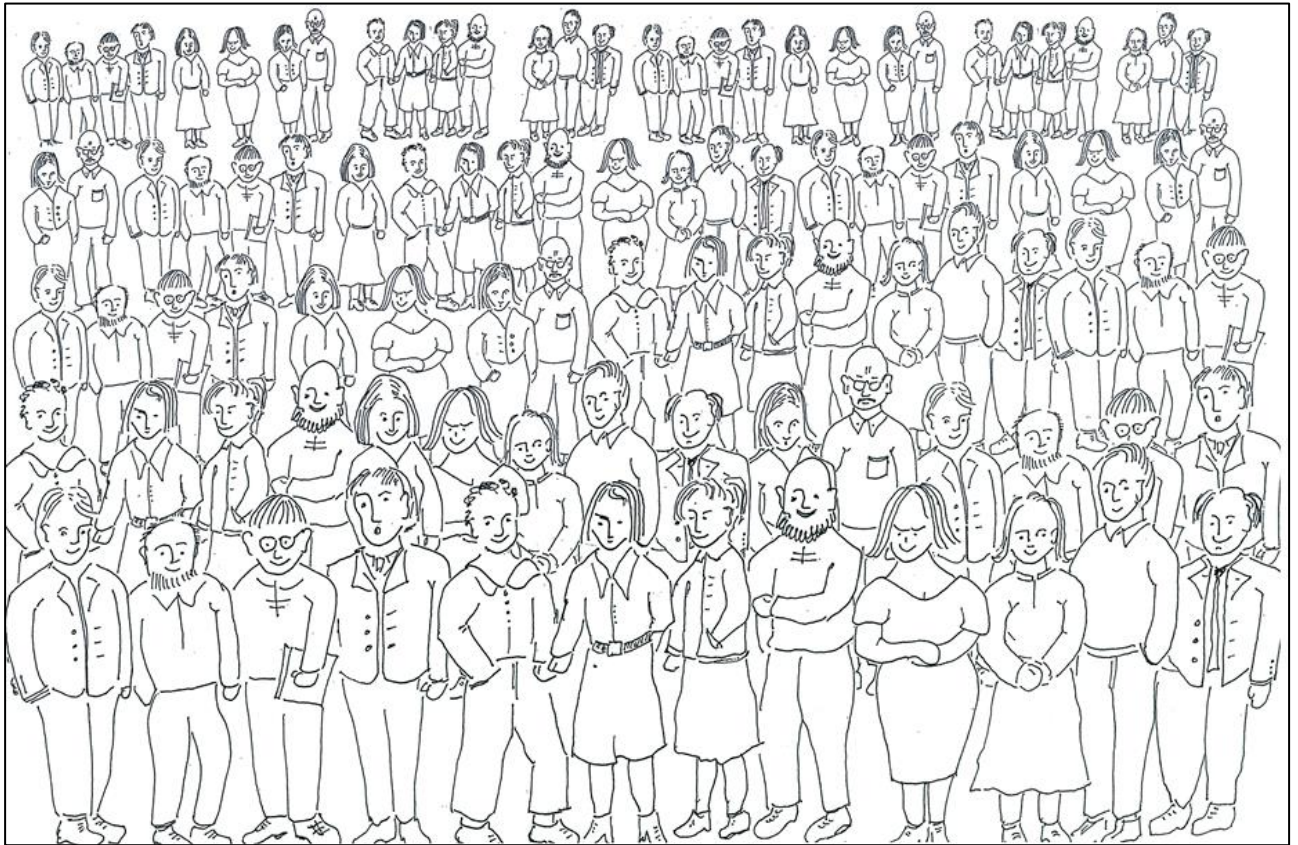


Abbildung 16: Verdeutlichung psychologischer Zusammenhänge in verschiedenen Gruppengrößen

Die in den vier Abbildungen (vgl. Abb. 16) dargestellten Menschen sollen sich in Persönlichkeit und Charakter nicht unterscheiden. Sie befinden sich allein in Gruppierungen mit unterschiedlicher Größe. Die Betrachter*innen dieser Zeichnungen mögen sich bitte vorstellen, sie würden den jeweils dargestellten Gruppen als ein weiteres Mitglied angehören. Dann können sie relativ gut abschätzen, bei welchen Gruppengrößen sie sich das Entstehen einer vertrauten Atmosphäre und das Entstehen tragfähiger Beziehungen leichter bzw. schwieriger vorstellen können. Und sie mögen sich bitte fragen, in welchen Gruppen ihres Erachtens Verbindlichkeit und Verlässlichkeit sowie gegenseitiges Verantwortungsgefühl sich besser entwickeln können. Auf diese Weise kann erkennbar werden, dass allein durch die Gruppengröße bzw. durch die Anzahl der Menschen, bei den jeweils einzelnen Personen die Bereitschaft zum Zuhören, zur Verantwortungsübernahme, zur Verlässlichkeit, zur Offenheit, zur vertrauensvollen Beziehungsbildung stark beeinflusst wird. In Schulen müssen Lehrkräfte – insbesondere Fachlehrer*innen – so viele Schüler*innen in einer Woche unterrichten, dass ein persönlicher und vertrauensvoller Kontakt zu den Einzelnen kaum möglich werden kann. Damit fehlt eine wichtige Voraussetzung für eine förderliche Lern- und Arbeitsatmosphäre. Mit anderen Worten: Die Großgruppen bzw. die Organisationsformen von Schulen liegen quer zu ihrem Bildungsauftrag.

Vor diesem Hintergrund möchte ich nun kurz darstellen, wie ich in einem Kurs zur „Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu)“ an der Universität Oldenburg versucht habe, die übliche universitäre Anonymität und Unverbindlichkeit zu Gunsten eines Arbeitsklimas, das

von gegenseitigem Vertrauen und Verlässlichkeit geprägt war, außer Kraft zu setzen. Nach diesem Muster gestalte ich übrigens seit vielen Jahren alle meine längerfristigen Fortbildungen.

Zu den Sozialformen:

- Die Großgruppe aus 20 Lehramts- und Diplomstudierenden sitzt fast immer in einem Stuhlkreis, der schnell zu einem Halbkreis geöffnet werden kann, wenn die Aufmerksamkeit auf die Tafel oder Flipchart gerichtet werden soll. Nur selten sitzen die Teilnehmer*innen hinter Tischen. Die Mitte des Kreises ist durch Blumen, ein Tuch oder andere Gegenstände gestaltet. In der Großgruppe wird der Sprechstein relativ häufig eingesetzt.
- Es bestehen feste Kleingruppen zu je 4 Personen. Innerhalb der Kleingruppe gibt es eine rotierende Aufgabenverteilung: Chair(wo)man, Zeitwächter/in und Protokollant/in.
- Außerdem haben sich die Teilnehmer*innen ebenfalls zu festen Tandems zusammengeschlossen. Die jeweiligen Tandem-Partner*innen können nach eigener Wahl sowohl aus der Kleingruppe als auch aus der Großgruppen stammen.
- Und natürlich gibt es immer wieder Situationen, in denen die TN als Einzelpersonen arbeiten bzw. auftreten. Beispielsweise bei der Lektüre von Fachliteratur, bei bestimmten Arbeitsaufträgen oder wenn sie in anderen Lehrveranstaltungen über ihre unterschiedlichen Erfahrungen nachdenken.

Zum Ablauf der Arbeitssitzungen:

Die Agenda der einzelnen Sitzungen von 180 Minuten verläuft mit wenigen Ausnahmen immer nach dem gleichen Muster:

- Begrüßung
- Zum Ankommen & Efinden
- Blitzlicht
- Verlesen der Persönlichen Protokolle
- Thema I (Großgruppe, Kleingruppe, Tandem, Einzelarbeit sind möglich)
- 30 Minuten Pause
- Fortsetzung des Themas I oder Thema II
- Ausblick und Arbeitsauftrag,
- Blitzlicht von allen TN oder Feedback durch zwei Personen.

Der Kurs lief über 4 Semester. Außer den wöchentlichen Sitzungen fand in jedem Semester ein Wochenendseminar in auswärtigen Tagungsstätten statt.

Als Hochschullehrer habe ich zwei Drittel der erforderlichen Stunden nicht auf mein Deputat angerechnet, um im kollegialen Umfeld keine Schwierigkeiten zu bekommen. Allerdings hatte ich die Unterstützung durch eine erfahrene studentische Hilfskraft. Während wir im ersten Semester in den Plenumssituationen noch überwiegend im Vordergrund standen, änderte sich das ab dem zweiten Semester. Denn nun wurden die Sitzungen nicht mehr von

uns, sondern jeweils von einem Tandem der Teilnehmer*innen moderiert. Die studentische Hilfskraft und ich waren nur noch bei den Inhalten bzw. Themen sowie bei den Übungs- und Trainingsaufgaben oder Arbeitsaufträgen gefragt. Alles andere wurde in einem Rotationsverfahren von den Teilnehmer*innen selber organisiert und so wurde die Veranstaltung in relativ kurzer Zeit fast zu einem Selbstläufer.

Unter diesen Bedingungen entwickelte sich relativ rasch eine anregende Lern- und Arbeitsatmosphäre. Sie war einerseits von großem Vertrauen und viel Heiterkeit geprägt. Andererseits wuchsen aber auch die Ansprüche, die die TN an sich selbst und ihre Kommiliton*innen hatten. Skeptische Einwände und kritische Nachfragen wirkten sich nicht mehr belastend auf die Beziehungsebene aus, sondern konnten mit dem Sach-Ohr bzw. Selbstkundgabe-Ohr gehört werden. In dieser Veranstaltung wurden nicht nur Kenntnisse vermittelt, sondern Haltungen und Einstellungen gestärkt, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben. Im besten Sinne fand nach eigenem Bekunden der TN eine Persönlichkeitsbildung statt. Wie stark die förderlichen Beziehungen geworden sind, kann man u. a. daran erkennen, dass nach 14 Jahren immer noch einige Tandems und Kleingruppen Bestand haben, obwohl ihre Mitglieder inzwischen an unterschiedlichen Orten leben und in vielfältige berufliche wie familiäre Zusammenhänge eingebunden sind.

Beratung als eigenständige Intervention

*Ich habe zwischen der „Beratung im Kontext von Schule“ und der Unterrichtsarbeit viele Gemeinsamkeiten hervorgehoben. Diese ergeben sich hauptsächlich daraus, dass sich beide Interventionsformen an Menschen richten und dabei deren Veränderung intendieren. Daher müssen sie die menschliche Psycho-Logik berücksichtigen, wenn sie eine Chance auf eine erfolgreiche Einflussnahme erhalten sollen. Dieser Sachverhalt macht die vielen Gemeinsamkeiten von Beraten und unterrichtlichem Handeln verständlich. Dennoch sollte die Beratung als eine eigenständige Vorgehensweise gesehen werden, die sich in nicht unwesentlichen Aspekten von der Unterrichtstätigkeit unterscheidet. So ist es beispielsweise erforderlich, den Unterricht längerfristig zu planen und zu organisieren. Die entsprechenden Räume und Zeiten werden ebenfalls organisatorisch langfristig festgelegt. Ebenso sind die dafür erforderlichen Unterrichtsmittel weitgehend vorgeschrieben, in den meisten Fällen sogar genehmigungspflichtig. Unterricht richtet sich an alle Schüler*innen und ist in seinen Inhalten durch Verordnungen weitgehend festgeschrieben. Hingegen findet Beratung immer nur aus speziellen, meist nicht vorhersehbaren Anlässen statt, wobei die in ihr behandelten Themen nicht vorher planbar sind und äußerst vielfältig ausfallen können. Sie wird zumeist ad hoc angefragt und verläuft in kürzeren Fristen als Unterricht. Beratung ist fast immer auf einzelne Personen zugeschnitten, wendet sich in Schulen nicht nur an Schüler*innen, sondern auch an deren Eltern sowie an alle Mitglieder eines Kollegiums. In der Gestaltung der Beratung sowie in ihrer theoretischen Orientierung haben die Berater viel mehr Freiheitsgrade als beim Unterrichten. Während Unterricht ganz allgemein auf zukünftige Dort- und Dann-Situationen*

*vorbereiten soll, bezieht sich eine Beratung in der Regel auf die Bearbeitung und Lösung aktueller Hier- und Jetzt-Probleme. Im Unterricht steht die Wissensvermittlung im Vordergrund. Bei einer Beratung geht es meist mehr um Sichtweisen und um eine Veränderung von Zusammenhangsauffassungen. Unterricht ist weitgehend öffentlich und kann daher besucht und besichtigt werden. Beratung erfordert hingegen meist Vertraulichkeit. Ein weiterer wesentlicher Unterschied ergibt sich ferner daraus, dass Beratung Freiwilligkeit voraussetzt. Zur Teilnahme am schulischen Unterricht sind die Schüler*innen hingegen – zumindest bis zu einem bestimmten Alter – gesetzlich verpflichtet. Außerdem versteht sich Beratung in den meisten Fällen als eine nachgehende Intervention. Sie hat in den meisten Fällen nicht einen präventiven, sondern eher einen rehabilitativen Charakter. Diese Unterschiede haben Rückwirkungen auf das Aufgaben- und Professionsverständnis von Berater*innen und Lehrkräften.*

Zur Bilanz: Offene Fragen

Die Kompetenz zur Kommunikations- und Beziehungsgestaltung scheint mir nach all den vielen Beobachtungen und Erfahrungen in meinem beruflichen Leben eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von pädagogischen Maßnahmen zu sein. Das gilt selbstverständlich auch und gerade für Beratungsprozesse bzw. für eine Berater*innenausbildung. Jedoch haben für deren Gelingen auch die Rand- und Rahmenbedingungen eine große Bedeutung. Der Kollege Drolsbach (Beitrag 5) weist uns darauf hin, dass sich seit einiger Zeit nicht nur das sonderpädagogische Handlungsfeld, sondern auch das sonderpädagogische Selbstverständnis erheblich verändert. Die endgültigen Formen sind noch nicht gefunden. Bislang sieht es nicht so aus, dass künftig in den Bemühungen um Beratungsformen und um Beratungsausbildungen den anthropologischen Kernannahmen eine größere Beachtung geschenkt werden würde. Viele Indizien sprechen vielmehr dafür, dass sich auch in der Sonderpädagogik und ihrem Beratungsfeld Vorstellungen durchsetzen, die sich an den Ideen der Schul- und Qualitätsentwicklung anlehnen. Ich mache keinen Hehl daraus, dass ich diese Entwicklung für verhängnisvoll halte.

Literatur

- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt (Steinkopf).
- König, E. (2013). *Menschenbild als Grundlage pädagogischen Handelns*. Pädagogische Führung, 24, 209-212.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim (Beltz). (6., überarb. und erweiterte Aufl.)
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart (Kohlhammer).

11. Beratung in der Lehrer*innenbildung in Mecklenburg-Vorpommern – eine kritische Bestandsaufnahme aus sozial- und berufspädagogischer Sicht

Claudia Kalisch, Lea Puchert & Stefanie Veith (Rostock)

Im folgenden Beitrag werden die Vortragsinhalte und Diskussionsbeiträge des gleichnamigen Workshops, welcher im Rahmen der Fachtagung „Gelingensbedingungen von Beratung im Kontext Schule“ stattfand, zusammengeführt. Aus einer sozial- und berufspädagogischen Perspektive heraus werden zunächst die vielfältigen Beratungsanlässe im schulischen Kontext sowie die Relevanz von Beratungskompetenzen bei Lehrpersonen herausgearbeitet. Vorgestellt werden zudem die Ergebnisse einer Analyse von Lehrveranstaltungsinhalten der lehrerbildenden Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, die in dem Workshop intensiv diskutiert wurden. Ausgeführt werden abschließend die Ergebnisse dieser Diskussionen – Handlungsempfehlungen für die Lehrer*innenbildung sowie für die schulische Beratungspraxis.

Einleitung: Beratung in der Schule

Folgt man den Schulgesetzen der Länder, so gehört es explizit zum Berufsbild von Lehrkräften, Beratungsaufgaben u.a. im Kontext von Lernen und Bildung, Schullaufbahneempfehlungen, Berufsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung und individueller Förderung kompetent umzusetzen (u.a. SchulG M-V, u.a. § 55, § 100). Auch in den KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung (2004) wird Beratung als bedeutsames Handlungsfeld und Anforderungsprofil von zukünftigen Lehrer*innen im Kontext aller Schultypen definiert. Neben der bildungsprogrammatischen Verankerung kann auch professionstheoretisch (Blömeke u.a., 2004; Haag u.a., 2013; Schnebel, 2012; Zlatkin-Troitschanskaia, 2009; Hertel, 2009; Baumert & Kunter, 2006; Wildt, 2004; Giesecke, 2003) sowie aus sozial- und berufspädagogischer Sicht auf die Relevanz von Beratungskompetenzen im Lehrer*innen-Beruf verwiesen werden.

Aufgabe von Sozialpädagogik ist es u.a., Heranwachsende in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, Partizipation zu ermöglichen sowie bei der Bewältigung schwieriger Lebenslagen und Krisen zu unterstützen. Da persönliche und/oder familiäre bzw. andere soziale Herausforderungen und Krisen (Trennung der Eltern, Gewalt- oder Verlusterfahrung, Krankheit u.v.m.) Lern- und Bildungsprozesse hemmen, sind auch Lehrer*innen gefordert, solche Situationen wahrzunehmen und auf diese angemessen zu reagieren. Lehrkräfte benötigen hierfür beispielsweise Grundlagen bzgl. der Gestaltung von Beratungsgesprächen, Kenntnisse im Kontext von Prävention und Intervention, Verweisungswissen bzgl. zentraler Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer Beratungsstellen und zudem Handlungssicherheit bzgl. des Vorgehens bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung.

Aus einer berufspädagogischen Perspektive stellt der Übergang von der Schule in den Beruf für die Mehrzahl junger Heranwachsender eine Herausforderung dar. Heranwachsende wünschen sich u.a. mehr Unterstützung durch die Schule (McDonald's Deutschland Inc.,

2015; Vodafone Stiftung Deutschland, 2014). Lehrer*innen können Schüler*innen unterstützen, indem sie etwa dieser Aufgabe sowohl als Fachexpert*in als auch als Prozessbegleiter*in nachkommen; individuelle Interessen, Stärken, Wünsche, Sorgen etc. wahrnehmen bzw. erfragen und auf diese reagieren; die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen systematisch fördern sowie um wertschätzende und ressourcenorientierte Fremdwahrnehmung ergänzen; individuelle Entwicklungsgespräche führen und Schullaufbahn und Ausbildungswege gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten eruieren.

Diese sozial- und berufspädagogischen Beratungsanlässe werden durch das Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V, § 55, § 59) und andere schulische Verordnungen zur Aufgabe von Lehrpersonen erklärt. Das bedeutet, dass Lehrpersonen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Beratungsanlässe konfrontiert werden (siehe auch Mutzeck, 2008: 19f. sowie Hertel; Schmitz, 2010, S. 26). Nicht in allen Fällen werden und müssen diese Beratungsbedarfe alleinig von einer einzelnen Lehrperson bearbeitet werden (SchulG M-V § 59). Bestandteil professioneller pädagogischer Beratung ist es auch, Kooperationspartner wie u.a. Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Berufsberater*innen oder Psycholog*innen, zu kennen und mit diesen auf Augenhöhe kooperieren zu können. Lehrpersonen brauchen demnach nicht nur vielfältige beraterische, soziale und diagnostische Kompetenzen, sondern auch Kompetenzen im Bereich von kooperativer Zusammenarbeit.

Bereits im Studium sollen Grundlagen für die anspruchsvolle Tätigkeit des Beratens gelegt werden.

Beratung – ein Studienbestandteil der Lehrer*innenbildung in Mecklenburg-Vorpommern?

Angesichts der skizzierten Bedeutsamkeit von Beratung im Schulalltag stellte sich uns die Frage, in welcher Weise das Themenfeld „Beratung“ in der Lehramtsausbildung an den Hochschulen des Landes Berücksichtigung erfährt: Wie werden die Lehramtsstudierenden auf ihre Beratungsaufgaben im Schulalltag vorbereitet und welchen Stellenwert hat „Beratung“ in den Studienordnungen und Lehrveranstaltungen in den Lehramtsstudiengängen des Landes Mecklenburg-Vorpommern? Im Vorfeld des Workshops wurde eine Analyse der Studienordnungen sowie der Lehrveranstaltungsangebote durchgeführt. Die Recherche erfolgte für die drei wichtigsten lehrer*innenbildenden Hochschulen des Landes²² über die

²² Es gibt vier Hochschulen im Land Mecklenburg-Vorpommern, an denen teilweise eigenständig, teilweise in Kooperation Studierende für das Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen bzw. Regionalen Schulen, Gymnasien, Beruflichen Schulen sowie für das Lehramt Sonderpädagogik ausgebildet werden. Die Universität Rostock weist das breiteste Spektrum der Lehramtsstudiengänge sowie die höchsten Lehramtsstudierendenzahlen auf: im Wintersemester 2016/17 waren 3.864 Studierende in den allgemein- sowie berufsbildenden Lehramtsstudiengängen eingeschrieben. An der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald studierten im gleichen Zeitraum 731 Studierende in den Lehramtsstudiengängen, die auf die Tätigkeit an Regionalen Schulen bzw. Gymna-

zentralen Lehrveranstaltungsportale (LSF und Stud.IP) retrospektiv für die letzten sechs -Semester (Wintersemester 2013/14 bis Sommersemester 2017).²³ Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Analysen zusammengefasst:

Eine Grundlage für die Lehramtsausbildung stellt das Lehrerbildungsgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern dar. Allerdings: Obwohl die KMK-Standards für die Lehrer*innenbildung (2004) sowie das Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern explizit Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen beschreiben, werden im Lehrerbildungsgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern Beratungskompetenzen lediglich für den Lehramtsstudiengang Grundschule in Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe erwähnt. Für die anderen allgemein- sowie berufsbildenden Lehramtsstudiengänge findet das Themenfeld Beratung hingegen keine Erwähnung (LehbildG M-V 2014, § 6, Abs. 1).

Die Sichtung der Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Rostock zeigte überraschenderweise, dass für das Thema „Beratung“ kein spezifisches Angebot für Studierende des Grundschullehramtes existiert. Lediglich im Lehramt für Sonderpädagogik ist „Beratung“ ein Pflichtstudienbestandteil. Hier umfasst das Modul „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“ mit zwei Seminaren (Kooperative Beratung und Kollegiale Supervision) sechs Leistungspunkte (LP) bei vier Semesterwochenstunden.²⁴ Dabei wird nicht nur Beratungswissen vermittelt, sondern die Studierende können in diversen Übungen (nach dem Ausbildungskonzept von Mutzeck, 2008) auch beraterische Kompetenzen entwickeln und trainieren.²⁵ In allen anderen Lehramtsstudiengängen ist das Themenfeld Beratung kein Pflichtstudienbestandteil, sondern wird – gegebenenfalls – im Rahmen des Studienbereichs „Bildungswissenschaften“ besucht.

Die Auseinandersetzung mit den Lehrveranstaltungsangeboten für alle allgemein- sowie berufsbildenden Lehramtsstudiengänge ergab, dass es über sechs Semester hinweg weniger als 40 Lehrveranstaltungen für alle Lehramtsstudierende gab, die dem Themenfeld zuge-

sien vorbereiten. Die Hochschule Neubrandenburg weist ein Bachelorangebot für angehende Berufsschullehrkräfte im Bereich der Gesundheits- und Sozialberufe auf; eingeschrieben waren hier im Sommersemester 2017 63 Studierende. Die Hochschule für Musik und Theater Rostock bildet angehende Lehrkräfte für die Fächer Musik und Darstellendes Spiel aus. (Datenquellen: Hochschulcontrolling)

²³ Suchbegriffe waren *Beratung*, *Kommunikation*, *Gesprächsführung*, *Konflikte*, *Supervision*, *Coaching*, *Intervision“.

²⁴ Modulbeschreibung im Studium Sonderpädagogik an der Universität Rostock, Stand 16.07.2014

²⁵ Vgl. hierzu 3.a. Hartke: Grußwort des für den Bereich Lehrertraining und Beratung zuständigen Professors am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

rechnet werden können. Explizit den Begriff „Beratung“ tragen insgesamt nur neun Veranstaltungen im Titel – angesichts der hohen Studierendenzahlen und der Bedeutung des Themas letztlich eine verschwindend geringe Anzahl.²⁶

Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle bleiben, dass es durchaus einige Lehrveranstaltungen im Wahlpflichtbereich für Lehramtsstudierende gibt, die einen Schwerpunkt auf „Beratung“ legen – so beispielsweise Seminare, die im Rahmen des Studienbereichs Bildungswissenschaften im Wahlpflichtmodul „Sozial- und Medienpädagogik für Lehramt an Grundschulen, Regionalen Schulen und Sonderpädagogik“ bzw. im Modul „Soziale Arbeit für Lehramt an Gymnasien“ angeboten werden. Zu diesen Seminaren zählen: Einführung in die Berufsorientierung; Elternarbeit als Herausforderung für Schule und Jugendhilfe; Beratung als Aufgabe von Schule und Jugendhilfe sowie Konzepte und Methoden von Gewaltprävention. Hypothetisch ist es also möglich, dass Lehramtsstudierende an der Universität Rostock im Laufe ihres Studiums ein Seminar besuchen, welches Beratungsinhalte zum Thema hat. Da die Themenschwerpunkte der Lehrveranstaltungen in diesem Wahlpflichtbereich, wie auch die Dozierenden wechseln, die Seminare zudem teilnahmebeschränkt und nur wahlobligatorisch sind, ist „Beratung“ jedoch auch im beschriebenen Wahlpflichtbereich in keine curriculare Systematik eingebunden.

In den berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehramtsstudiengängen wird auf das Themenfeld „Beratung“ im Rahmen der Module „Förderorientierte Berufspädagogik und Jugendberufshilfe“, „Individuelle Förderung, Kompetenzfeststellung und Diagnostik“, „Bildung, Lebenslauf und Lebenswelt“ sowie im Rahmen der Schulpraktischen Studien eingegangen. Umfang sowie Art und Weise unterliegen jedoch großen Schwankungen, da dies in den Studienordnungen und Modulbeschreibungen nicht konkretisiert ist. Auch an der Universität Greifswald und an der Hochschule Neubrandenburg ist das Themenfeld „Beratung“ kein Pflichtbestandteil in den Lehramtsstudiengängen. Über den untersuchten Zeitraum von sechs Semestern hinweg wurden an der Universität Greifswald 18 Lehrveranstaltungen und an der Hochschule Neubrandenburg sieben Lehrveranstaltungen identifiziert, die dem untersuchten Themenfeld zugerechnet werden können. Explizit der „Beratung“ widmeten sich drei Lehrveranstaltungen an der Universität Greifswald sowie zwei Lehrveranstaltungen an der Hochschule Neubrandenburg. Es zeigt sich somit auch hier, dass im Rahmen des Studiums eine Auseinandersetzung mit „Beratung“ nur in wenigen Ausnahmefällen möglich ist. Resümierend kann an dieser Stelle bereits festgehalten werden, dass „Beratung“ – bis auf eine Ausnahme – kein fester, curricular verankerter sowie konzeptionell ausgearbeiteter Studienbestandteil in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung in Mecklenburg-Vorpommern

²⁶ Unberücksichtigt bleiben bei dieser Analyse Lehrveranstaltungen, die womöglich „Beratung“ als Gegenstand haben, dies jedoch im Lehrveranstaltungstitel nicht deutlich wird. Ausgegangen werden kann jedoch davon, dass in diesem Fall Beratung keinen inhaltlichen Schwerpunkt darstellt, sondern lediglich einzelne Aspekte aufgegriffen werden.

ist. Eine Erklärung hierfür mag sein, dass der bildungswissenschaftliche Studienanteil im Vergleich zu den Fachwissenschaften generell gering ist und dass es eine Vielzahl von Themen gibt, die für die Gestaltung von Unterricht und Schule von enormer Bedeutung sind. Nachdenklich stimmt jedoch, dass „Beratung“ in den Studienordnungen und Modulbeschreibungen nur sporadisch auftaucht und somit wenig konkrete und nachhaltige Berührungspunkte mit diesem Themenfeld vorgehalten werden können. Besorgniserregend ist zudem, dass auch das gegenwärtige Fortbildungsangebot des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ M-V) keine systematische Herausbildung von Beratungskompetenzen bei Lehrkräften vermuten lässt.²⁷ Diese Einschätzung wurde auch von den Workshop-Teilnehmenden geteilt und gleich zu Beginn in den gemeinsam formulierten Schlüsselfragen festgehalten. Von den teilnehmenden Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen wurden insbesondere Fragen zur konkreten Umsetzung von Beratung in Schule, diesbezüglichen Gelingensbedingungen und Kooperationsmöglichkeiten gestellt. Teilnehmende aus dem Bereich der Lehrer*innenbildung thematisierten stärker die fehlende Verankerung von Beratungsinhalten für alle Lehramtsstudierende sowie in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung. Diese Fragen wurden gemeinsam im Workshop diskutiert und abschließend in Veränderungswünschen und möglichen Handlungsschritten formuliert.

Workshop-Ergebnisse, Resümee und Ausblick

Die theoretisch und empirisch belegte hohe Relevanz und Nachfrage von Beratung in Schule bei gleichzeitig mangelnder Berücksichtigung von Beratungsthemen in der Lehrer*innenbildung, aus welcher Defizite in der konkreten schulischen Beratungspraxis resultieren, wurde von den Workshop-Teilnehmenden auf Grundlage ihrer Praxiserfahrungen bestätigt. Als Hemmnisse für gelingende Beratung in der Praxis wurden insbesondere folgende Aspekte benannt: unzureichende Ausbildungsmöglichkeiten; fehlende Vernetzung und Kooperation (z.B. zwischen Schulsozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen und Regelschullehrer*innen; ebenso in der Lehramtsausbildung zwischen den Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Institute); divergierende Beratungsverständnisse und -praktiken sowie individuelle Unsicherheiten (z.B. bzgl. kollegialer Beratung sowie im Kontext multiprofessioneller Teamarbeit).

Aus empirischer Perspektive ist zudem anzumerken, dass kaum neuere qualitative bzw. quantitative empirische Studien existieren, welche z. B. Beratungssituationen im Kontext

²⁷ Eine Abfrage des IQ M-V-Fortbildungsangebotes für 2017 ergab für den Lernbereich „Erziehung, Förderung, Unterricht“ ein Angebot zur Einführung in die kollegiale Fallberatung (90min) sowie ein Angebot zum Führen von Elterngesprächen (Tagesseminar). Darüber hinaus werden im Bereich der schulinternen Fortbildung Elterngespräche und Beratungsgespräche aufgeführt und es gibt ein weiteres Angebot zur Einführung in die kollegiale Fallberatung im Rahmen der Sommerakademie 2017 (180 min). Angesichts des Umfangs klassischer Beratungsausbildungen erscheinen diese Angebote sehr begrenzt.

Schule, Beratungsanlässe und die Umsetzung von Beratung untersuchen. Bislang liegt der Fokus vor allem auf quantitativen Studien, etwa zu Beratungsbedarfen und -anlässen, Effekten von Beratung, der investierten Beratungszeit und der Evaluation von Beratungs-Trainings. Gängige Befunde sind hier u.a., dass Lehrkräfte v.a. Lern- und Leistungsberatung (Freyaldenhoven, 2005; Wild, 2003; Krumm, 1996; Heller & Vieweg, 1983) vornehmen und stattdessen weniger zu Konzentration, Motivation, Sucht sowie Erziehungsproblemen und Anliegen von Eltern mit Migrationshintergrund (Hertel & Schmitz, 2010) beraten. Eine problematische und zugleich nicht neue empirische Erkenntnis ist zudem, dass sich Lehrkräfte für die Beratungsarbeit oft nicht ausreichend qualifiziert fühlen (Hertel, 2009; Freyaldenhoven, 2005), in der Konsequenz eher zurückhaltend beim Angebot von Beratungsgesprächen agieren (Wild, 2003) und häufig weniger zielführende Hinweise in der Elternberatung geben (Krumm, 1996; Sacher, 2005). Demgegenüber zeigt sich allerdings ein Mangel an qualitativer subjektorientierter Beratungsforschung. So wissen wir letztlich noch zu wenig über die konkrete Beratungspraxis im Kontext Schule (aktuell: Sauer, 2015). Daneben fehlt nach wie vor auch eine spezifische Theorie schulischer Beratung, wie bereits Faulstich-Wieland (1978) sowie Mutzeck (1999) beklagt haben (Mutzeck, 1999, S. 43).

Insbesondere vor dem Hintergrund der vielfach geforderten Lebensweltorientierung von Schule sowie der Umsetzung von Inklusion formulierte die Workshop-Gruppe daher folgende Zukunftswünsche, die zugegebenermaßen nicht neu sind:

- Eine stärkere Verzahnung der Lehrer*innenaus- und Lehrer*innenweiterbildung über die drei Phasen sowie über die verschiedenen Lehramtstypen hinweg ist unerlässlich. Beratungserfahrungen sollen bereits im Studium, u.a. im Rahmen schulpraktischer Studien, ermöglicht werden.
- In den Schulen müssen Rahmenstrukturen für gelingende Beratung geschaffen werden: Entwicklung einer Beratungskultur, Freistellung von Lehrpersonen für Beratungsgespräche, geeignete Räume, Vernetzung mit möglichen Kooperationspartnern etc. (Die Schulleitung hat auf Gestaltungsprozesse einen enormen Einfluss, ggf. müssen Schulleitungen für die Bedeutung von Beratung und Beratungskultur sensibilisiert werden.).
- Beratung soll in Schulen in unterschiedlichen Konstellationen, z.B. Beratung von Schüler*innen, Beratung von Eltern, Peer-to-Peer-Beratung, Beratung im Kollegium, durchgeführt werden können.
- Beratung soll auch im Kontext von Inklusion in multiprofessionellen Teams stattfinden. Hierfür ist eine enge, pädagogisch abgestimmte Zusammenarbeit der Akteure anzustreben.

Aus der Formulierung dieser Zukunftswünsche ergeben sich insbesondere in Hinblick auf die Lehrer*innenbildung Handlungsbedarfe. Um (angehende) Lehrer*innen zu pädagogisch-professioneller Beratungstätigkeit zu befähigen, sind aus unserer Sicht u.a. folgende Aspekte unabdingbar:

- Sensibilisierung für die komplexen Zusammenhänge von Beratung, Gesundheit sowie Lern- und Schulerfolg.
- Erwerb von Beratungskompetenzen – sowohl (einführend) im Studium als auch (aufbauend) im Rahmen kontinuierlicher Weiterbildungsangebote.
- Stärkung einer Kooperationskultur zwischen verschiedenen Fachkräften.

Darüber hinaus braucht es in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung eine ausreichende erziehungswissenschaftliche Grundbildung aller Lehramtsstudierenden, inklusive der Aneignung von Methodenkenntnissen, um beurteilen, beraten, fördern und diagnostizieren zu können. Lehrveranstaltungen, welche explizit Beratungsinhalte zum Thema haben und sich diesen theoretisch wie auch praktisch und anwendungsorientiert nähern, wird hierbei ein besonderes Potenzial beigemessen. Um Synergien und Nachhaltigkeit herzustellen, erscheint letzten Endes auch eine Vernetzung der zum Thema Beratung arbeitenden Hochschullehrenden in Kooperation mit anderen Einrichtungen der Lehrer*innenbildung als besonders erstrebenswert.

Um „Beratung“ in Zukunft stärker als Standardaufgabe von Lehrkräften zu etablieren, müssten schließlich auch die aufgezeigten Praxis- und Forschungsdesiderate systematischer und nachhaltiger in die wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Diskussionen um Schulentwicklung Einzug halten. Für eine perspektivische Entwicklung der Beratung im Kontext Schule scheint aus unserer Sicht insbesondere diese wechselseitige Verzahnung von Theorie und Praxis besonders gewinnbringend.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.

Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Westermann/Klinkhardt.

Faulstich-Wieland, H. (1978). *Konzept und Konzeptmangel der Beratung im Schulbereich? Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, S. 101-110.

Freyaldenhoven, I. (2005). *Schule in der Krise? - Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung - lösungsorientiert und individuell*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Giesecke, H. (2003). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.

Haag, L., Rahm, S., Apel, H. J. & Sacher, W. (Hrsg.) (2013). *Studienbuch Schulpädagogik*. 5., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heller, K. A. & Vieweg, H. (1983). *Die Rollenproblematik des Lehrers als Berater*. Opladen: Westdt. Verlag.

Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, Brigitte (2013). *Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 59, 40-62.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*. Münster: Waxmann.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf
- Krumm, V. (1996) *Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offenen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann*. In: Specht, W. & Altrichter, H. (Hrsg.), *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 256-290). Innsbruck: Studien Verlag.
- LehbildG M-V (2014). *Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz) in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. November 2014*. Verfügbar unter: <http://www.landesrecht-mv.de>
- McDonald's Deutschland Inc. & Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2015). *Die McDonald's Ausbildungsstudie 2015. Entschlossen unentschlossen: Azubis im Land der (zu vielen) Möglichkeiten*. München: McDonald's Deutschland Inc.
- Mutzeck, W. (1999, 2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sacher, W. (2005). *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg. Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit: Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Bericht Nr. 24, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. 2., ergänzte Aufl. Weinheim: Basel.
- Schulgesetz - SchulG M-V (2010). *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010*. Verfügbar unter: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc-.part=X&doc.origin=bs>
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2014). *Schule und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Wild, E. (2003). *Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen*. Unterrichtswissenschaften, 31, 2-5.
- Wildt, Beatrix (2004). *Beratung*. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung* (S. 519-531). Kempten: Westermann/Klinkhardt.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

12. Gelingensbedingungen von Beratung und Selbstreflexion im Lehramtsstudium

Yvette Völschow & Julia-Nadine Warrelmann (Vechta)

Die Anforderungen an (angehende) Lehrer*innen nehmen kontinuierlich zu. Durch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen sehen sich Lehrkräfte mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Laut Hattie sind es insbesondere die Lehrer*innen mit ihren individuellen Kompetenzen selbst, die das unterrichtliche Lernen unter diesen Rahmenbedingungen beeinflussen und fördern können (Hattie 2013). Unabdingbar für die Entwicklung der eigenen Professionalität und Lehrer*innenpersönlichkeit ist die (Selbst-)Reflexion, die neben der fachlich-inhaltlichen und methodisch-didaktischen Ausrichtung einen wesentlichen Beitrag zur beruflichen Qualifizierung leisten kann und die es in Beratungsprozessen zu initiieren gilt (Terhart 2014, S. 154). Aktuell wird dies in der Lehreraus- und -fortbildung jedoch erst in Ansätzen aufgegriffen (Arens / Gerke 2014).

Hier setzt das von der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung geförderte BRIDGES Teilprojekt „Beratung und (Selbst-)reflexion“ an. Zentrales Element des eng wissenschaftlich begleiteten Projekts ist die Entwicklung und Implementierung eines differenzierten Beratungs- und (Selbst-)Reflexionsangebotes.

Umgesetzt wird die Vermittlung durch curricular verankerte Lehrangebote. Die hierfür entwickelten bzw. implementierten Verfahren des Coaching, der (Praktikums-) Begleitung und der kollegialen Beratung basieren, in Anlehnung an die „Kollegiale Beratung und Supervision“ (Schlee 2012) auf denselben und miteinander verträglichen theoretischen Grundannahmen (z.B. Psychologie persönlicher Konstrukte, vgl. u.a. Kelly 1955). Eng verknüpft mit dem Beratungs- und (Selbst-)Reflexionsangebot ist zudem ein aufgabengestütztes, elektronisch verankertes Kompetenzentwicklungsportfolio, das die Phasen der Lehrer*innenbildung miteinander verknüpft.

In einem ersten Durchgang der Lehrangebote wurden durch die teilnehmenden Studierenden bereits positive Veränderungen festgestellt. Der Beitrag zeigt zunächst die Zielsetzungen des Teilprojekts auf, erläutert dann knapp die Durchführung und zeigt schließlich erste Ergebnisse auf, die Hinweise auf Gelingensbedingungen von Beratung und (Selbst-)Reflexion im Lehramtsstudium geben können.

Einleitung

Nicht erst im Zusammenhang mit der zunehmenden Heterogenität der Schüler*innenschaft und im Zuge von Inklusionsbestrebungen sind gestiegene gesellschaftliche Anforderungen auch an Lehrkräfte festzustellen (Bosse, 2012, S. 17). Sie sollen einerseits leistungsorientiert und belastbar sein und andererseits beziehungsfähig, kommunikativ und selbstreflexiv (Bosse, 2012, S. 18). Im Lehramtsstudium an der Universität Vechta sollen angehenden Lehrkräften letztgenannte Kompetenzen im Rahmen des durch die BMBF-Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten BRIDGES Teilprojektes „Beratung und Selbstreflexion im Lehr-

amtsstudium“ vermittelt werden. Im Folgenden wird das Teilprojekt vorgestellt und es werden erste Evaluationsergebnistendenzen gezeigt. Der Fokus liegt dabei auf den später thematisierten und für das Projekt operationalisierten Gelingensbedingungen für Beratung und Selbstreflexion.

Die Ziele des Projektes umfassen dabei neben der erwähnten Stärkung von Selbstklärung und -reflexion der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen auch die Verbesserung ihrer Beratungskompetenzen, um entsprechende Reflexionsprozesse auch bei anderen Personen unterstützen zu können. Das Anliegen wird dabei über ein studienbegleitendes, professionsbezogenes und curricular verankertes Beratungs- und Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende sowie ein phasenübergreifendes elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio, das Selbstreflexion in der universitären Lehrerbildung unterstützt, verfolgt. Hierbei wird unter anderem auch Selbstreflexion mit Blick auf die Studien- und Berufswahlüberprüfung angeregt, da eine entsprechende Motivation grundlegende Gelingensbedingung für eine entsprechende Professionalität ist. Nicht zuletzt werden durch eine formative wissenschaftliche Projektbegleitung auch Erkenntnisse zur Wirksamkeit lehramtsstudiumsbegleitender Selbstreflexion gewonnen.

Gelingensbedingungen

Die im Projekt operationalisierten Gelingensbedingungen für Beratung und Selbstreflexion sind vor allem, und in Anlehnung an den Personzentrierten Ansatz nach Rogers (1981), Empathie, Wertschätzung und Kongruenz der Beratenden, aber auch äußere Bedingungen wie Störungsfreiheit und ein angemessener Zeitrahmen. Vor allem erstere fußen auf den theoretischen Grundannahmen des humanistischen Menschenbildes nachdem jedem Menschen die Fähigkeit zugestanden wird, sich bei Vorhandensein bestimmter Bedingungen angemessen weiter zu entwickeln und zu bilden (z.B. schon Heraklit, ca. 540 v. Chr.; Maslow 1973; Cohn 1975). Daneben spielt insbesondere für die Haltung der Beratenden auch die Psychologie der Persönlichen Konstrukte (Kelly, 1955), sowie das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) (Groeben, Scheele, Schlee, Wahl, 1986) eine wichtige Rolle. Hier wird davon ausgegangen, dass sich jeder Mensch die eigene Welt(-sicht) vor dem Hintergrund sich im Biografieverlauf entwickelter subjektiver Annahmen und Theorien konstruiert. Dabei handelt er für sich stimmig und hat das Potential zu Rationalität, Autonomie, Kommunikationsfähigkeit und Reflexivität. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien kann innerhalb des kognitiven Konstruktivismus verortet werden und ist abzugrenzen vom behavioralen Subjektmodell, in dem Menschen keine sinnvollen Selbstauskünfte zugetraut werden (Schlee, 1996, S.149, 2017, S. 213 f.). Stellt man sich weiterhin die Frage danach, wie in pädagogischen Situationen und eben auch mit Blick auf die Steigerung von Selbstreflexivität und Beratungskompetenz zu handeln ist, benötigt man als grundlegende Gelingensbedingung erst

einmal zwei Bezugspunkte: eine Zielvorstellung sowie „ein angemessenes und möglichst detailliertes Gegenstandsverständnis.“ (Schlee, 2012, S. 29). Arbeitet man – wie im pädagogischen Kontext – mit Menschen, spricht man statt vom Gegenstandsverständnis besser von den Menschenbildannahmen (Schlee, 1996, S. 149 ff.). Wichtig ist jeweils, dass in der entsprechenden professionellen Arbeit das Menschenbild nach dem gearbeitet wird, geklärt ist und eine Stimmigkeit zu den eingesetzten Methoden und zu prinzipiellen ethischen Ansprüchen vorliegt. Es geht hier also weniger um das Richtige als um ein mit Blick auf das übergeordnete Ziel – z.B. Menschen in Lernprozessen zu begleiten, zu beraten und Selbstreflexion anzuregen – stimmiges Menschenbild. Geht man nun – wie im vorliegenden Projekt – weiter davon aus, dass der Mensch, dem FST-Menschenbild nach das Potential zu Rationalität, Autonomie, Kommunikationsfähigkeit und Reflexivität mitbringt, so liegt dort die Zielvorstellung gerade in einer Steigerung eben dieser Potentiale der Autonomie, Reflexivität, Kommunikationsfähigkeit und Rationalität. In der Folge können sich durch die Form der Beratung, die den Anspruch hat die Selbstreflexivität zu steigern, für ein bestimmtes Anliegen bislang weniger günstige subjektive Theorien verändern (Schlee 2017; Schlee 2012; Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1986; Schlee 2004). Hierüber soll eine verbesserte Professionalität sowie das Wachstum der Persönlichkeit über die Integration inkongruenter Anteile befördert werden (Rogers 1981). Dabei geht es wie gesagt nicht um die richtigen Annahmen, sondern um dem Ziel und den Berufsaufgaben angemessene Annahmen.

Für die Umsetzung in den über das Projekt implementierten Seminaren, haben sich zudem in Beratungskontexten die folgenden Gelingensbedingungen als günstig erwiesen, die unter anderem auf Ruth Cohns TZI Hilfsregeln²⁸ basieren und sich stimmig zu den Menschenbildannahmen der bereits genannten Grundlagen verhalten (Cohn 1975; Schlee, 2004, 2012):

²⁸ Ruth Cohn (1975): Hilfsregeln: (1) Sprich per “ich” statt per “man”; (2) Wenn du fragst, sage warum und was dir die Frage bedeutet; (3) Sei authentisch und selektiv in deiner Kommunikation; (4) Sprich von persönlichen Reaktionen statt von Interpretationen; (5) Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen; (6) Wenn du etwas über eine andere Person aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass sie so ist; (7) Seitengespräche haben Vorrang. Nur eine Person zur gleichen Zeit; (8) Wenn mehrere sprechen wollen, verständigt euch kurz, worüber ihr sprechen wollt (Cohn, 1975, S. 123-128).

Tabelle 9: Gelingensbedingungen für Beratung, eigene Darstellung nach Cohn 1975, Schlee 2012, 2017

Gelingensbedingungen für Beratung		
A) Äußere Rahmenbedingungen	B) Methodenwerkzeug und Haltung (der Beratenden)	C) Innere Rahmenbedingungen der Beratenden
A 1) äußere Störungsfreiheit (ruhige Arbeitsatmosphäre, keine Unterbrechungen oder Ablenkungen)	B 1) Aktives Zuhören	C 1) innere Störungsfreiheit (keine dringenden Nebenthemen, die sich immer wieder melden)
A 2) angemessener Zeitrahmen (kein Zeitdruck, auch Pausen aushalten)	B 2) Förderliche und methodenstimmige Beratungshaltung inklusive Zielklarheit (hier Förderung von Rationalität, Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Autonomie, damit die ratsuchende Person ihr Anliegen klären kann)	C 2) Zielklarheit (bzw. Sinn und Bedeutung: Für wen mache ich das? Was möchte ich erreichen?)
A 3) ansprechende Umgebung	B 3) Offenheit und Achtsamkeit	C3) Offenheit (Vertrauensvorschuss in die gewählten Methoden und Aufgaben)
		C 4) Achtsamkeit (Wo sind meine eigenen Grenzen in der Auseinandersetzung (mit mir selbst und / oder schwierigen Themen)?

Die Gelingensbedingungen werden jeweils unterschiedlich operationalisiert und gliedern sich in äußere und innere Rahmenbedingungen sowie methodisches Handwerkszeug. Die äußeren Gelingensbedingungen umfassen dabei (A 1) (äußere) Störungsfreiheit (ruhige Arbeitsatmosphäre, keine Unterbrechungen oder Ablenkungen, (A 2) einen angemessenen Zeitrahmen (kein Zeitdruck, auch Pausen aushalten) und (A 3) eine ansprechende Umgebung.

Die inneren Rahmenbedingungen umfassen, teilweise spiegelbildlich zu den äußeren, (C 1) eine innere Störungsfreiheit (keine dringenden Nebenthemen, die sich immer wieder melden), (C 2) Zielklarheit (bzw. Sinn und Bedeutung: Für wen mache ich das? Was möchte ich erreichen?), (C 3) Offenheit (Vertrauensvorschuss in die gewählten Methoden und Aufgaben) und (C 4) Achtsamkeit (Wo sind meine eigenen Grenzen in der Auseinandersetzung (mit

mir selbst und/ oder schwierigen Themen)? Beim methodischen Handwerkszeug der Beratenden wird sich am Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision (Schlee, 2004) orientiert, dass denselben, miteinander verträglichen Grundannahmen (z.B. Rogers, 1981, Cohn, 1975, Kelly, 1955) folgt. So wird Empathie durch das Zeigen von Präsenz und durch Techniken aktiven Zuhörens operationalisiert gefördert. Wertschätzung meint, dass das Gegenüber in seinem So-Sein akzeptiert wird – wobei zwischen Akzeptanz und Billigung zu unterscheiden ist – und sich ihm bedingungslos zugewendet wird. Kongruenz bedeutet schließlich, dass eine Person stimmig in ihrem Denken, Fühlen und Handeln auftritt; dass sie sich authentisch zeigt. Die grundlegende Idee dahinter ist, dass das Herstellen einer vertrauensvollen Atmosphäre innere Sicherheit gewährleistet, die für eine Beratung unabdingbar ist (Schlee, 2012, S. 50). Diese Gelingensbedingungen werden in den Seminaren nicht nur theoretisch vermittelt und praktisch angewendet, sondern bei der Seminargestaltung auch durch die Dozierenden vorgelebt. Insgesamt wird eine förderliche Beziehungsgestaltung durch (B 1) aktives Zuhören und andere Techniken, die Sicherheit und Vertrauen stärken, auch außerhalb von Beratungssituationen angestrebt. Auch (B 3) Offenheit und Achtsamkeit seitens der Beratenden und nicht zuletzt (B 2) eine förderliche und methodenstimmige Beratungshaltung inklusive Zielklarheit (eben Förderung der vier Potenziale Rationalität, Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Autonomie) sind grundlegendes Handwerkszeug. Die Übertragung der für Beratung- und Selbstreflexionsanregung erlernten Kompetenzen auf den Unterricht ist dabei immer mitgedacht. Dazu beschreibt Schlee nicht zuletzt, dass die Subjektiven Theorien von Lehrkräften zu ihren Schüler*innen zunächst diskursiv reproduziert werden. Die Lehrkraft sollte aber zum Abgleich der jeweiligen subjektiven Vorannahmen und Theorien mit – nicht über – Schüler*innen reden. Das betrifft auch die im BRIDGES Projekt angebotenen Lehrveranstaltungen und die hier virulente Dozierenden-Studierenden-Beziehung unter Einbezug der genannten Gelingensbedingungen zu beachten. Im Idealfall sind sich die Lehrenden und Dozent*innen dessen bewusst, dass sie keine generelle, sondern nur eine persönlich-subjektive Wahrheit anbieten können (Schlee, 2017, S. 216 ff.).

Ergebnisse der Evaluation

Im Folgenden sollen Ergebnistendenzen der bisherigen wissenschaftlichen Projektbegleitung nach einem Jahr Projektlaufzeit und einer ersten Durchführung der Seminare skizziert werden. Bisher sind vier Bausteine des Teilprojekts umgesetzt worden. So wurde ein Beratungs- und Selbstreflexionsangebot im Curriculum über die zwei Module **„Studien- und Berufs(wahl)reflexion: Vom Studierendencoaching zum Schülercoach“** sowie **„Reflexion von eigener Lehrer*innenrolle und Unterrichtsgestaltung per Kollegialer Beratung und Supervision (nach Jörg Schlee)“** implementiert, durchgeführt und teilweise evaluiert. Die Module laufen jeweils über zwei Semester und umfassen zwischen einer und zwei Semesterwochenstunden Kontaktstudium. Es können dabei jeweils fünf Credit Points erworben werden. Die Module finden bislang unbenotet statt, um die Reflexion auf z.T. sehr persönlicher Ebene

nicht auf diese Art zu bewerten. Um über fehlende Benotung jedoch nicht indirekt eine Abwertung von Selbstreflexions- und Beratungskompetenzen im Vergleich zu Unterrichtsfachkompetenzen zu erzeugen, wird aktuell über die Entwicklung angemessener Bewertungskriterien nachgedacht. Zudem wurde eine der bisher angebotenen **Begleitmodulveranstaltungen zum „Allgemeinen Schulpraktikum“**²⁹ durch einen Fokus auf Selbstreflexion erweitert. Außerdem hat eine **Qualifikation für Mentor*innen** in der Praxisphase in Anlehnung an das auf Schlees Grundannahmen aufbauende Oldenburger Modell (Michaelis, Schubert und Stern, 2016, S. 150 f.) stattgefunden.

Last but not least wird ein **elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio (E-KEP)** in der Lernplattform Stud.IP verankert und erprobt. In der ersten Einsatzphase des E-KEP konnten Wirkungen z.B. dahingehend erzielt werden, dass die Studierenden das Selbstreflexionsangebot sehr gut annahmen und die kreativen Umsetzungsmöglichkeiten sinnvoll nutzten. Da aber auch Überarbeitungsbedarfe erkannt wurden, wird zum Wintersemester 2017/18 eine neue Version programmiert, die sich an den genannten Gelingensbedingungen orientiert. Insgesamt ist festzustellen, dass die Arbeit mit einem elektronisch verankerten Portfolio aufgrund der Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung, wie des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus – es soll hiernach aktiv und eigenständig gelernt werden, die Situietheit von Lernen wird akzeptiert und aufgefangen und es soll eine zielorientierte Anwendung des Gelernten begünstigt werden (Häcker, 2006, S. 15-18) – sowohl mit den Zielvorstellungen als auch den erwähnten Gelingensbedingungen stimmig verknüpft ist. Das Portfolio wird auch als Medium reflexiven Lernens bezeichnet (Volkwein, 2006, S. 151-155). Folgend soll nun ein exemplarischer Blick in erste Ergebnisse der formativen Evaluation, speziell der im Projektzusammenhang implementierten Lehrveranstaltungen, gegeben werden, die sich auf Einschätzungen der Studierenden zu den Instrumenten der Portfolioarbeit, des Schüler*innencoachings und der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) nach Jörg Schlee (N = 19) beziehen.

²⁹ Sechswöchiges Blockpraktikum im Bachelor-Studium mit Ziel Lehramt (zumeist nach dem dritten oder fünften Semester).

Tabelle 10: Studierendeneinschätzungen zu den Seminaren, eigene Erhebung

Portfolioarbeit / Coaching / KoBeSu ³⁰	trifft völlig / eher zu	teils / teils	trifft eher gar nicht zu
... ist für mich sinnvoll .	19	0	0
... kann ich für den späteren Berufsalltag nutzen.	19	0	0
Durch ... habe ich mich selbst reflektiert. (N = 18)	18	0	0
Durch ... habe ich andere beim Reflektieren unterstützt.	17	2	0
... hilft mir bei der Selbstklärung.	15	4	0
Die Inhalte sind für mich sinnvoll.	16	3	0
Die Reflexion hilft mir bei der Selbstklärung.	16	3	0
Ich freue mich darauf, die Inhalte im Sommersemester 2017 zu vertiefen. (N = 17)	17	0	0

Die Antworten dieser exemplarischen und sehr kleinen Kohorte zeigen tendenziell die Bedeutung, die die Studierenden den Seminaren zumessen und die positive Rezeption des Angebots. Erwähnenswert ist, dass alle Studierenden Veränderungen in ihrem alltäglichen Verhalten – die sie auf die Seminarteilnahme zurückführen – festgestellt haben. Laut der Selbstwahrnehmung der Studierenden wurden unter anderem die Reflexionsfähigkeit gesteigert und Gesprächstechniken wie aktives Zuhören fokussiert. Eine Seminarteilnehmerin z.B. äußerte zudem: „Ich urteile nicht mehr vorschnell über die Handlungen anderer, sondern führe mir immer wieder das Schaubild der Eisberge als Menschenbildannahme vor Augen.“ Über dieses Modell wurde im Seminar verdeutlicht, dass ein großer Teil der Empfindungen und Motive einer Person dem Gegenüber zunächst verborgen bleiben. Dennoch ist dieser unsichtbare Teil eng mit dem verwoben, was von anderen Menschen wahrnehmbar ist (Schlee, 2012, S. 38 ff.). Ist dies in der Kommunikation bewusst, kann beispielsweise zugunsten des Selbstoffenbarungsanteils die Beziehungsebene (Schulz von Thun, 1981) entlastet werden und somit eine angst- und stressfreiere Situation gefördert werden, in der es sich effektiver reflektieren, lernen und beraten lässt. Das spielt auch für Lehrkräfte im Umgang mit Schüler*innen eine gewichtige Rolle. Eine Lehrkraft kann wie erwähnt nie einen wirklichen Überblick über die Subjektiven Theorien einer Schülerin oder eines Schülers haben und muss sich daher immer wieder in ihn oder sie hineinversetzen und die eigenen persönlichen Sichtweisen zurück halten (Schlee, 2012, S. 39).

³⁰ Es werden die Ergebnisse zu allen drei Kursen dargestellt, da diese auf denselben theoretischen Grundannahmen basieren und dieselben Gelingensbedingungen berücksichtigten.

Zusammenfassung

Abschließend seien noch einmal die Gelingensbedingungen für Beratung im schulischen Kontext zusammengefasst: Lehrkräfte sollten mit den Schüler*innen und Dozent*innen mit Studierenden wertschätzend, mithilfe der Techniken des aktiven Zuhörens, kommunizieren, um eine vertrauensvolle Atmosphäre aufzubauen. Dabei sollte einer transparenten Vorgehensweise gefolgt werden und die Lehrkraft bemüht sein, sich in die Sichtweisen der Schüler*innen hineinzusetzen. So kann sich eine verlässliche und verbindliche Haltung der Lehrkraft entwickeln. Auch die innere und äußere Störungsfreiheit, ein sinnvoller Zeitrahmen und die für die innere Haltung wichtige Klärung der Menschenbildannahmen seien hervorgehoben. Nicht zuletzt sollten Humor und Freundlichkeit feste Bestandteile sein, die sich in Lachen und Lächeln operationalisieren (Schlee, 2017, S. 217-223). Wenn also die inneren und äußeren Gelingensbedingungen beachtet werden und kongruentes Handwerkszeug, das einer angemessenen Haltung und einem förderlichen Menschenbild folgt, angewendet wird, dann liegen Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Beratung vor.

Literatur

- Bosse, D. (2012). Einleitung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel, T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 17-26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1986). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Häcker, T. (2006). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 15-18). Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Heraklit (ca. 540 v. Chr.), zit. n. Safranski, R. (1994): *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*, München: Carl Hanser Verlag.
- Kelly, G.A. (1955). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Maslow, A. (1973). *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*. München: Kindler.
- Michaelis, J., Schubert, T., Stern, F. (2016). Mentorenqualifikation GHR 300: Lehramtsstudierende beim Lernen in Praxisphasen reflexiv begleiten. *SEMINAR 2/2016*, 150-157.
- Rogers, C.R. (1981). *Der neue Mensch*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schlee, J. (2012/2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schlee, J. (2017). Die Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien in ihrer Bedeutung für Haltungen und Sichtweisen von Lehrkräften“. In J. Standop, D.E. Röhrig, R. Winkels (Hrsg.), *Menschenbilder in Unterricht und Schule* (S. 213-227). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1*, Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Volkwein, K. (2006). "Ich seh den Text jetzt mit anderen Augen". Das Portfolio als Medium reflexiven Lernens. In I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 151-155). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

13. Wie kann Beratung aus Sicht der Forschung gelingen?

Tatjana Leidig (Köln)

Beratungsaufgaben kommt im schulischen Kontext eine wachsende Bedeutung zu, da sich die Aufgabenfelder nicht zuletzt durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse in den letzten Jahren deutlich erweitert haben (Schnebel, 2012). Der Begriff der „Beratung“ wird dabei in der Alltagspraxis für vielfältige Gesprächs- und Beratungsanlässe genutzt, unterschiedlichste Konzepte und Vorstellungen von Formen und Zielen von Beratung finden Verwendung. Auf der einen Seite wird Beratungskompetenz als Teilaspekt des professionellen Handelns von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften erwartet (Hertel, 2009, S. 23-32; KMK, 2004), auf der anderen Seite wird gerade in diesem Bereich eine Notwendigkeit der weiteren Professionalisierung gesehen, da beratende Gespräche in der Praxis aus Sicht der Beteiligten nicht selten eine große Herausforderung darstellen und Lehrkräfte sich nicht ausreichend qualifiziert fühlen (Bruder, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014, S. 914-915).

Um einen Überblick über Gelingensfaktoren von Beratung aus Sicht der Forschung geben zu können, gilt es daher zunächst, „Beratung“ und „Beratungskompetenz“ zu definieren sowie Formen und Anlässe der Beratung und weiterer schulischer Gespräche zu skizzieren. Auf der Basis theoretisch-konzeptioneller Aspekte werden im Anschluss zentrale Gelingensbedingungen von Beratung und Prämissen für die erfolgreiche Entwicklung von Beratungskompetenz auf der Basis vorliegender nationaler und internationaler Forschungsbefunde herausgearbeitet.

Definitorisches und Strukturelles: Beratung, Beratungskompetenz, Formen und Anlässe schulischer (Beratungs-)Gespräche

1. Pädagogische Beratung: Ziel und Merkmale

Pädagogische Beratung impliziert immer einen aktiven Lernprozess der ratsuchenden Person; sie dient im schulischen Kontext als Form des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns der Kompetenzerweiterung und der Realisierung von Mündigkeit und Teilhabe (Schnebel, 2012, S. 59). In der Vielzahl von Definitionen pädagogischer Beratung lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen (Schnebel, 2012, S. 15-16): (1) In der sozialen Interaktion zwischen ratsuchender Person und Berater*in bieten Beratungsgespräche (2) eine situationsbezogene Hilfe und Unterstützung bei der Problembewältigung/-lösung. Von zentraler Bedeutung ist (3) die aktive Beteiligung der ratsuchenden Person im gemeinsam verantworteten Beratungsprozess, um (4) deren Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu erhöhen (Schnebel, 2012, S. 15): Intention ist die „Hilfe zur Selbsthilfe“ durch „Bereitstellung eines Raums zu systematischer Reflexion und Selbstreflexion“ (Diouani-Streek, 2014, S. 19).

Im schulischen Kontext finden alltäglich unterschiedlichste Formen von Gesprächen statt. Landläufig werden diese zwar häufig als „Beratung“ bezeichnet, jedoch handelt es sich vielfach nicht um Beratungsgespräche im engeren Sinne. Der Definition von Mutzeck (2008) fol-

gend, handelt es sich bei einem Beratungsgespräch um „eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht“ (S. 15). Im Unterschied zum Alltagsgespräch ist pädagogische Beratung durch professionelles Beratungshandeln gekennzeichnet. Dies beinhaltet vor allem die Expertise auf Berater*innenseite auf methodischer und fachlich-inhaltlicher Ebene (Popp & Methner, 2010; Schnebel, 2012, S. 16), zudem sind Vertraulichkeit, beiderseitige Verbindlichkeit und gemeinsam getragene Verantwortung (Popp & Methner, 2010) als zentrale Aspekte zu nennen. Die weiteren, von Mutzeck (2008) und Grewe (2005) genannten Aspekte der Freiwilligkeit auf Seiten der ratsuchenden Person, sowie der Unabhängigkeit und Unparteilichkeit von Berater*innen sind gerade im schulischen Kontext u. a. aufgrund hierarchischer Strukturen und Rollenkonfusionen teilweise schwierig umzusetzen.

2. Formen und Anlässe schulischer (Beratungs-) Gespräche im Überblick

Schulische (Beratungs-)Gespräche differieren hinsichtlich der Formen, Anlässe und beteiligten Personen. Neben der Beratung von und mit Einzelpersonen finden sich Angebote von und mit Gruppen bzw. Teams ebenso wie die Beratung einer ganzen Institution (Mutzeck, 2008). In einer Systematisierung von Beratungsanlässen in der Schule unterscheidet Melzer (2010) zwischen den adressierten Personengruppen (Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und schulisches System), die vor dem Hintergrund multiprofessioneller Arbeit insbesondere im inklusiven Kontext durch weitere Adressaten, wie z.B. pädagogische Fachkräfte, Integrationshelfer*innen, ergänzt werden müssen. Grundsätzlich handelt es sich in Abhängigkeit vom konkreten Gesprächsanlass zum einen um die Beratung von, zum anderen aber auch um die Beratung mit den jeweiligen Personengruppen. Einen besonderen Stellenwert hat gerade auf dem Weg zum inklusiven System zunehmend die Beratung innerhalb von Teams im Sinne kooperativer Problemlöseprozesse (Casale & Huber, 2015).

So vielfältig wie die Personengruppen, so unterschiedlich sind auch die Anlässe schulischer Beratungsgespräche, die sich über Themen wie Lern-, Leistungs- und Verhaltensprobleme, Steuerung von Lernprozessen, Bildungswegentscheidungen, soziale Einbindung von Schüler*innen und Förder-/Entwicklungsplanung bis hin zu Unterrichtsstörungen, Unterrichtsentwicklung, Selbstmanagement der pädagogischen Fachkräfte, Teamarbeit und Schulentwicklung erstrecken (Melzer, 2010; Schnebel, 2012). Die Beratung im Kontext der Themen, die sich aus den unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben der Schule ergeben, wird in der alltäglichen Schulpraxis – neben den Angeboten durch Schulleitung und Beratungslehrer*innen – als Aufgabe „normaler“ Lehrkräfte angesehen, während Beratung im Kontext schulfachlicher und schulaufsichtlicher Aufgaben der Schulleitung und der Schulaufsicht ob-

liegt; spezifische Themenstellungen wie Sucht, häusliche Erziehungsprobleme oder auch Supervision sind als Aufgaben spezifisch ausgebildeter Beratungslehrer*innen, Schulpsycholog*innen oder entsprechender Beratungsstellen zu definieren (Hertel, 2009, S. 23-32).

3. Beratungskompetenz

Zahlreiche Gesprächssituationen in Schule weichen von einzelnen der genannten Aspekte einer „klassischen“ Beratung ab. Durch entsprechende Professionalisierung des pädagogischen Personals können jedoch die schulischen Gesprächssituationen optimiert werden. Professionelles Beratungshandeln erfordert auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte umfassende Kompetenzen. Am Beispiel der Elternberatung entwickeln Gerich, Bruder, Hertel, Trittel und Schmitz (2015) ein empirisch überprüftes Modell der Beratungskompetenz, das analog auf andere Beratungsanlässe übertragen werden kann. Basierend auf Wissen, Erfahrung und professionellem Selbstkonzept konstituiert sich Beratungskompetenz demzufolge aus vier Dimensionen mit jeweils zugeordneten Strategien bzw. Fähigkeiten:

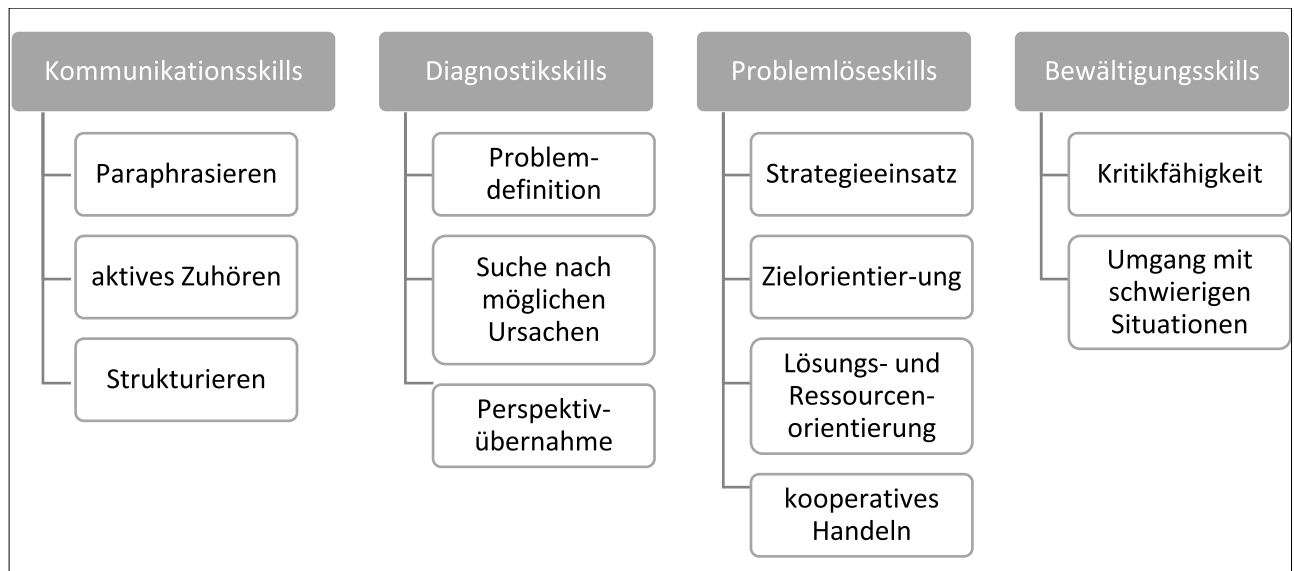


Abbildung 17: Dimensionen und Fähigkeiten im Kontext der Beratungskompetenz nach Gerich, Bruder, Hertel, Trittel und Schmitz (2015)

4. Schule – ein widersprüchlicher Beratungskontext

Widersprüche können im Kontext Schule als strukturelles Phänomen angesehen werden und sind typische Merkmale schulischer Beratung (Schnebel, 2012, S. 26-28):

1. Lehrkräfte haben neben Beratung zahlreiche weitere Aufgaben in Schule. Im Vergleich zur Kerntätigkeit des Unterrichtens und Erziehens ist die Vorbereitung auf beratende Tätigkeiten in der Lehrer*innenbildung vielfach rudimentär, sodass Schnebel (2012) „Lehrkräfte als semi-professionelle Beraterinnen und Berater“ (S.26) bezeichnet. Zudem sind Lehrkräfte selbst häufig Teil des Systems, in dem sie beraten, was wiederum Rollendiffusion begünstigt und Unabhängigkeit erschwert.

2. Beratung findet grundsätzlich freiwillig statt. Diese Freiwilligkeit ist im schulischen Kontext jedoch vielfach nicht gegeben, da die Gesprächsanlässe aus dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag resultieren. Auch kann es im Rahmen der doppelten Rolle als Lehrkraft und Berater*in zu Konflikten in der Zielsetzung kommen, da die Lehrkraft auf der einen Seite pädagogische Ziele mit einem Gespräch verfolgt, auf der anderen Seite aber als Berater*in die Autonomie der ratsuchenden Person unterstützen muss, die durchaus gegenläufig sein könnte.
3. Schulische Beratungsanlässe sind vielfach systembedingt durch objektiv erkennbare und/oder subjektiv empfundene Hierarchien gekennzeichnet, die sich – auch bei einer möglichst symmetrischen, kooperativen Herangehensweise in den jeweiligen Gesprächen – auf die konkrete Beratungssituation bewusst oder unbewusst auswirken (Heidenreich, Melzer & Methner, 2011).
4. Beratung erfordert ausreichend Zeit und einen angemessenen, ruhigen Rahmen. Beides ist im schulischen Kontext nicht immer in erforderlichem Maße gegeben.

Die aufgeführten Widersprüche sollten in der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von (Beratungs-)Gesprächen sowie in der Weiterentwicklung der eigenen Beratungskompetenz berücksichtigt werden, um mögliche Stolpersteine frühzeitig zu erkennen bzw. zeitnah intervenieren zu können.

Konzeptionelles

Im (sonder-)pädagogischen Bereich haben sich in den letzten Jahren verschiedene Beratungskonzeptionen etabliert, die sich durch eine theoretische Fundierung auszeichnen (Diouani-Streek & Ellinger, 2014; Schnebel, 2012). Neben der maßgeblich von Carl Rogers geprägten personenzentrierten Beratung finden in schulischen Kontexten vor allem auch systemische sowie ressourcen- und lösungsorientierte Ansätze – vielfach auch in Mischformen – Berücksichtigung; Schnebel (2012, S. 58-59) plädiert dabei vor dem Hintergrund der vielfältigen Beratungsanlässe, -formen und -adressaten für einen integrativen Beratungsansatz, in dem zum einen durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundannahmen Problem-situationen und Interaktionen besser verstanden und analysiert werden können und zum anderen durch methodische Konzepte Beratungshandeln professionalisiert wird. Da sich jedoch methodische Ansätze und theoretische Grundannahmen z. T. ausschließen können, darf ein integratives Vorgehen nicht unreflektiert erfolgen – und erfordert damit Kenntnisse von und Auseinandersetzung mit Beratungskonzeptionen. Kritisch sind insbesondere Beratungsansätze zu sehen, die ohne oder mit unklarer theoretischer Fundierung im Rahmen von Praxishandreichungen und Leitfäden rezeptartig für die vielfach nach Professionalisierung strebenden Kolleg*innen angeboten werden, da eine qualitative Beratungsarbeit unabdingbar ein theoretisches und methodisches Fundament einschließlich reflexiver Elemente zur Entwicklung beraterischer Handlungskompetenz erfordert (*siehe auch im Beitrag*

zehn von Jörg Schlee den Absatz zu „Vorstellungen zu Gelingensbedingungen beraterischer bzw. pädagogischer Bemühungen“).

Die Kooperative Beratung nach Wolfgang Mutzeck (2008) bietet in pädagogischen Handlungsfeldern „ein flexibles Fundament [...], das den Methodenkoffer füllt und das Reagieren auf zahlreiche Situationen zulässt“ (Methner & Melzer, 2014, S. 101). Sie versteht den Menschen auf der Basis eines humanistisch geprägten Menschenbildes als reflexives Subjekt, das aufgrund seiner potenziellen menschlichen Fähigkeiten in Beratungsprozessen immer als aktiv handelnde Person angesehen wird (Methner & Melzer, 2014; Mutzeck, 2008; Popp, Melzer & Methner, 2011). Für die Beratungskonzeption impliziert dies

- „eine verstehende, kooperierende und symmetrische Interaktion“ (Methner & Melzer, 2014, S. 88) zwischen Ratsuchender/Ratsuchendem und Berater*in im Sinne horizontaler Beratung
- die konsequente und durchgängige Nutzung von Gesprächsführungselementen, die maßgeblich an die personenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers angelehnt sind (Mutzeck, 2008)
- konkrete Elemente der Beratung im Sinne einer orientierenden Struktur sowie eines Sicherheit gebenden, flexibel anwendbaren Leitfadens (Mutzeck, 2008; Popp, Melzer & Methner, 2011), um systematisch ausgehend vom Ist-Zustand einen Soll-Zustand einschließlich konkreter Lösungen und Handlungsschritte zu erarbeiten
- unterstützende Handlungsweisen im Sinne von situationsabhängig einsetzbaren „Tools“ wie Visualisierungen, Skalierungen, Rollenspiel usw. (Popp, Melzer & Methner, 2011).

Die Kooperative Beratung integriert entsprechend verschiedene methodische Aspekte und ermöglicht die Einbindung unterschiedlicher pädagogisch-therapeutischer Elemente aus verschiedenen Richtungen; Voraussetzung ist jedoch grundsätzlich, dass die eingebundenen Methoden und Elemente mit dem theoretischen Bezugsrahmen der Kooperativen Beratung – insbesondere mit den Menschenbildannahmen – stimmig sind und qualitativ hochwertig angewendet werden (Methner & Melzer, 2014, S. 99-100). Zentrale Gelingensbedingungen von Beratung, die im Folgenden vorgestellt werden, finden in der Konzeption der Kooperativen Beratung Berücksichtigung.

Aus der Forschung: Zentrale Gelingensbedingungen von Beratung im schulischen Kontext

Die Erfassung von Beratungskompetenz und Wirksamkeit von Beratung im Kontext Schule ist ein komplexes Unterfangen (Bruder et al., 2014). Grundsätzlich sind definitorische Klärungen erforderlich: Wie wird *Beratungskompetenz* im schulischen Kontext definiert? Was bedeutet *wirksam* im Kontext schulischer Beratung? Die *Definition des Beratungserfolges* impliziert diverse Schwierigkeiten (Fox & Butler, 2008): Wer definiert hier? Was ist Erfolg im Bereich schulischer Beratung? Wie kann Erfolg hier gemessen werden? Welche – ggf. unter-

schiedlichen – Interessen beeinflussen Beratungsprozesse und -erfolg? Zudem ist zu berücksichtigen, dass Beratung häufig mit anderen Maßnahmen verknüpft ist, sodass eine isolierte „Erfolgsmessung“ von Beratung grundsätzlich schwierig ist. Beratung hat neben direkten Wirkungen auch indirekte und/oder mittelbare Wirkungen (Bruder et al., 2014); das komplexe Wirkungsgeflecht von Beratung impliziert methodische Schwierigkeiten bei der Erfassung von Wirkungen. Nicht zuletzt ist die Vielfältigkeit der Beratungsanlässe und -formen (Schnebel, 2012) erschwerend. Vor diesem Hintergrund erscheint der Rückgriff auf Forschungsergebnisse aus der Psychotherapie hinsichtlich allgemeiner, vom konkreten theoretischen Ansatz unabhängiger Faktoren, sog. *Common Factors*, sinnvoll und möglich, um die Faktoren herauszufiltern, die den Beratungsprozess zunächst einmal wirksam unterstützen (Methner & Melzer, 2014).

1. Common Factors – allgemeine Wirkfaktoren

Nach Hubble und Kollegen (2010) lassen sich vier allgemeine Wirkfaktoren unterscheiden, die die Wirkungsweise von Beratung beeinflussen:

- klientenabhängige Faktoren
- Methoden und Techniken
- Beziehung/Allianz
- beraterabhängige Faktoren.

Die vier Faktoren wirken gemeinsam auf den Beratungserfolg im Sinne von positiven Veränderungsprozessen.

Beziehung/Allianz – unter Berücksichtigung der beraterabhängigen Faktoren

Als zentraler Erfolgsfaktor zu Beginn mit Vorhersagekraft für das Ergebnis des Beratungsprozesses gilt die Beratungsallianz, deren Einfluss auf den Erfolg von Beratung empirisch am besten abgesichert ist (Methner & Melzer, 2014). Eine erfolgreiche Beratungsallianz zeichnet sich durch die Übereinstimmung über die zu erreichenden Ziele zwischen Ratsuchender/Ratsuchendem und Berater*in, Aufgabenverteilung/Klärung der Zuständigkeiten sowie die Entwicklung einer emotionalen Bindung aus. Ackerman und Hilsenroth (2003) stellen die Eigenschaften und Techniken bzw. Methoden in der Allianzgestaltung „guter“ Berater*innen in einem systematischen Review zusammen:

Tabelle 11: Eigenschaften und Techniken "guter" Berater*innen nach Ackerman und Hilsenroth (2003)

Eigenschaften	Techniken / Methoden
flexibel	Exploration
erfahren	Tiefgründigkeit
ehrlich	Reflexion
respektvoll	Unterstützung
vertrauenswürdig	Feststellen von Erfolgen
zuversichtlich	präzise Interpretationen
interessiert	Unterstützung des Ausdrucks von Gefühlen
aufmerksam	aktiv
freundlich	Bestärkung
warmherzig	Verstehen
offen	Teilnahme an den Erfahrungen

Die in der obigen Tabelle aufgeführten Eigenschaften zeigen deutlich, dass insbesondere Eigenschaften und Techniken, die Aspekte von Empathie bezeichnen, bedeutsam sind: Verstehen, Teilnahme an den Erfahrungen, offen, freundlich, herzlich. Das empathische Verstehen hat einen nachweislichen Einfluss auf das Beratungsergebnis, wie auch die Norcross und Wampold (2011) sowie Norcross und Lambert (2014) zeigen. In ihren Forschungsüberblicken stellen sie verschiedene Aspekte der Beziehungsgestaltung hinsichtlich der Effektivität zusammen:

- *nachweislich effektiv* sind Allianzen in individueller Psychotherapie, Kinder- und Jugendpsychotherapie und Familientherapie, Zusammenhalt in der Gruppentherapie, Empathie, Einholen von Feedback des/der Ratsuchenden
- vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsbefunde *vermutlich effektiv* sind Zielkonsens, Zusammenarbeit und positive Aufmerksamkeit/Unterstützung
- *vielversprechend, aber (noch) nicht ausreichend erforscht* sind Kongruenz/Echtheit, „Reparieren“ von Brüchen in der Allianz sowie das Managen von Gegenübertragungen
- *nicht effektiv* sind die jeweiligen Gegenteile der bislang genannten Aspekte sowie konfrontative Techniken, negative Prozesse (z.B. abwertende oder anklagende Äußerungen), Therapeut*innen-/Berater*innenzentrierung, Rigidität und mangelnde Flexibilität.

Methoden und Techniken

Auf der Basis von Grawe (1998) argumentieren Methner und Melzer (2014), dass die Wirkprinzipien Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, Problembewältigung und motivationale Klärung „durch Methodeneinsatz aktiviert werden müssen, um eine Veränderung in der Sichtweise des Themeneinbringers zu ermöglichen“ (S. 94). Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Intentionen der jeweiligen Methoden:

Tabelle 12: Methoden und Techniken zur Veränderung der Sichtweise nach Methner und Melzer (2014, S. 95)

Methoden zur...	Intentionen
Ressourcenaktivierung	Potenziale und Möglichkeiten erkunden und bewusst machen
Problemaktualisierung	problematische Situation erlebbar machen, emotionale Beteiligung erhöhen
Problembewältigung	sich mit der Problemlage auseinandersetzen und die Lösung aktiv angehen
motivationale Klärung	Reflexionsprozesse zu Motiven und Bewertung anregen, Veränderungen der Selbst- und Weltsicht erzielen

Methoden, die sich aus diesen vier Wirkprinzipien ergeben, unterstützen einen wirksamen Beratungsprozess auf der Basis der beschriebenen Beziehungsgestaltung zwischen Berater*in und Ratsuchender/Ratsuchendem. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Methoden situations-, bedürfnis- und zielspezifisch ausgewählt und angepasst werden müssen (Methner & Melzer, 2014, S. 95).

2. Weitere Aspekte zum Forschungsstand zur Wirksamkeit und Wirkungsweise von Beratung im Kontext Schule

In der nationalen Forschung finden sich vor allem empirische Untersuchungen mit dem Fokus Lernberatung und Elterngespräche (Bruder et al., 2014). Die Forschungsbefunde stützen unter anderem die aus der Forschung zu Common Factors bekannte Rolle der Empathie im Beratungsprozess, da diese zu einem positiveren Gesprächserleben der Eltern führt, und weisen darauf hin, dass Eltern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten durch Beratungsangebote seltener erreicht werden, sich aber mehr Beratung wünschen (Bruder et al., 2014, S. 909-910).

International liegen Studien und Überblicksarbeiten zur Beratung von Schüler*innen vor. Hinsichtlich der Übertragbarkeit der Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Verankerung von Beratung im Schulsystem je nach Land äußerst unterschiedlich ist; dies betrifft auch das zugrundeliegende Professionsverständnis (Fox & Butler, 2009). Im Vergleich zum US-amerikanischen Raum sind die Studien aus Großbritannien eher auf die Situation in Deutschland übertragbar, da auch hier Berater*innen vielfach gleichzeitig Lehrkräfte sind (Fox & Butler, 2009). Die Ergebnisse aus britischen Untersuchungen weisen auf positive Wirkungen von Schüler*innenberatung in folgenden Bereichen hin (Cooper, 2009; Fox & Butler, 2009; Rupani, Haughey & Cooper, 2012):

- Erleben von weniger Problembelastung/Verzweiflung
- Steigerung des Zutrauens in die eigene Wirksamkeit auf sozial-emotionaler und akademischer Ebene
- Verbesserung des akademischen Lernerfolgs, des Verhaltens und der Beziehung zu Lehrkräften.

3. Gelingensbedingungen von Beratung im inklusiven Setting

Erfolgreiche Beratung im inklusiven Setting basiert auf den allgemeinen Wirkfaktoren gelingender Beratungsprozesse – entsprechende Ansätze greifen analog auf die entsprechenden Forschungsergebnisse zurück.

Hornby (2014) legt für Beratungsanlässe in der Inklusion ein dreistufiges Ablaufschema vor, in dem sich die genannten Gelingensbedingungen und Facetten von Beratungskompetenz wiederfinden:

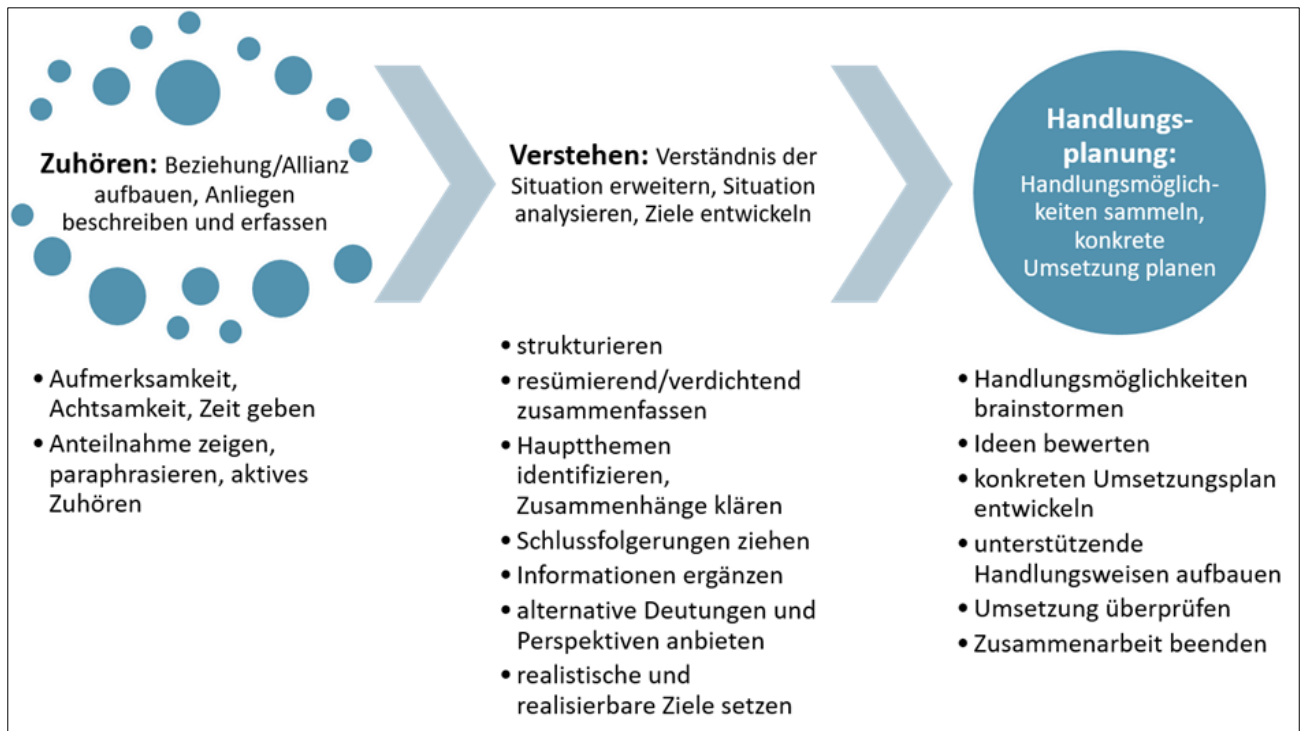


Abbildung 18: Dreistufiges Ablaufschema von Beratungsprozessen in der Inklusion nach Hornby (2014)

Ausblick: Aufgabenfelder für die Lehrer*innenbildung und offene Fragen

Um im schulischen Kontext erfolgreich zu beraten, benötigen Lehrkräfte Kompetenzen zur Gestaltung beraterischer Beziehungen, Gesprächsführungskompetenzen, Methoden- und Fachwissen sowie ein dezidiertes Professionsverständnis auf der Basis der Rollenklärung im Spannungsfeld von Berater*in und Lehrer*in. Diese Aspekte sind wiederum vor dem Hintergrund der jeweiligen Person und des konkreten Tätigkeitsfeldes zu entwickeln. Daraus ergibt sich die Aufgabe, in allen Phasen der Lehrer*innenbildung Wissen über Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung sowie beratungsrelevante Themenfelder wie Lern- und Verhaltensprobleme aufzubauen, Selbstreflexion und reflektierte Erfahrung zu ermöglichen und systematisches Training der Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz mit Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen zu realisieren (Bruder et al., 2014; Methner & Melzer, 2014; Schnebel, 2012).

Rund um das aus Beratungssicht besondere Feld Schule spannen sich aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht zahlreiche offene Fragen, die an dieser Stelle auf der Basis der Ausführungen von Bruder et al. (2014) und Schnebel (2012) zusammengestellt werden:

- Wie kann mit dem Primat der Freiwilligkeit der Beratung in der „Pflichtveranstaltung“ Schule umgegangen werden?
- Wie können Lehrkräfte bei der Rollenklärung unterstützt werden?
- Wie können die vielfältigen Aufgabenfelder für Beratung, die sich insbesondere im inklusiven Kontext ergeben, durch die verschiedenen Professionen und Helfersysteme gestaltet werden?
- Wie kann in Schule mit begrenzten Ressourcen (Personal, Zeit und Raum) umgegangen werden?
- Wie können (Beratungs-)Gespräche mit unterschiedlichen Altersgruppen, Kooperations- und Arbeitsstilen unter schulischen Bedingungen erfolgreich gestaltet werden?
- Wie gelingt die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Diversität in schulischen (Beratungs-)Gesprächen?
- Wie kann Beratungserfolg in Schule unter Berücksichtigung auch divergierender Interessen definiert und erfasst werden?
- Wie kann die Diagnostik von Beratungskompetenz weiterentwickelt werden?
- Wie wirken Trainingsprogramme zur Verbesserung der Beratungskompetenz von Lehrkräften auf der Wissens-, Einstellungs- und Handlungsebene?

Diese lose Sammlung offener Fragen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit – im Bereich pädagogischer Beratung sind nach wie vor zahlreiche Forschungsdesiderate zu verzeichnen, wie auch Bruder et al. (2014, S. 916) anmerken. Nichtsdestotrotz können auf der Basis des explizierten Forschungsstandes Beratungsprozesse im schulischen Kontext optimiert und weiterentwickelt werden, um Veränderungsprozesse auf individueller und systemischer Ebene zu initiieren und zu begleiten.

Literatur

- Ackerman, S.J. & Hilsenroth, M.J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23, 1-33.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). *Lehrer als Berater*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 905-919). Münster: Waxmann.
- Casale, G. & Huber, C. (2015). Gemeinsam Schülerverhalten fördern. Wie multiprofessionelle Teamarbeit im Umgang mit problematischem Verhalten hilft. *Praxis Fördern – Zeitschrift für individuelle Förderung und Inklusion*, (6), 26-30.
- Cooper, M. (2009). Counselling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9, 137-150.

- Diouani-Streek, M. (2007). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (2. Aufl.) (S. 15-32). Oberhausen: Athena.
- Diouani-Streek, M. (2014). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 14-32). Oberhausen: Athena.
- Fox, C. L. & Butler, I. (2009). *Evaluating the effectiveness of a school-based counselling service in the UK. British Journal of Guidance & Counselling*, 37, 95-106.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 62-71.
- Heidenreich, R., Melzer, C. & Methner, A. (2011). Beratung in hierarchischen Strukturen. In K. Popp, C. Melzer & A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 128-150). Weinheim: Beltz.
- Hertel, S. (2009). Beratungskompetenz von Lehrern. In D. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (Bd. 74). Münster: Waxmann.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Melzer, C. (2010). Die Methoden der Kooperativen Beratung und ihre Anwendung im (Schul-)Alltag. Ergebnisse einer Befragung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 31-39.
- Methner, A. & Melzer, C. (2014). Kooperative Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 77-108) (3. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Norcross, J. C. & Lambert, M. J. (2014). Relationship Science and Practice in Psychotherapy: Closing Commentary. *Psychotherapy*, 51, 398-403.
- Norcross, J. C. & Wampold, B. E. (2011). *Evidence-Based Therapy Relationship: Research Conclusions and Clinical Practices. Psychotherapy*, 48, 98-102.
- Rupani, P., Haughey, N. & Cooper, M. (2012). The impact of school-based counselling on young people's capacity to study and learn. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40, 499-514.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2011). Die Kooperative Beratung bei Gesprächsanlässen im schulischen Kontext. In K. Popp, C. Melzer & A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 13-25). Weinheim: Beltz.
- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 4-12.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

14. Audio- und videogestützte Fachberatung im Rahmen der Schulpraktischen Übungen, Förderschwerpunkt Sprache³¹



Michaela Kurtz (Rostock)

Hintergrund: Der gezielte Einsatz der Lehrersprache wird als kommunikationsfördernde und präventive Methode beschrieben, die „allen Schülern die Aufnahme und Verarbeitung sprachlich vermittelter Inhalte“ ermöglicht (Schönauer-Schneider, 2014, S. 119). Im sprachheilpädagogischen Unterricht ist der Einsatz von Modellierungs- sowie Impuls- und Fragetechniken zwar selbstverständlich, jedoch wenig untersucht. Daher bleibt auch fraglich, wie die Vermittlung dieser Techniken in den schulpraktischen Übungen verbessert werden kann. In ihrer Pilotstudie kommen Ruppert und Schönauer-Schneider (2014) zu dem Schluss, dass auf die Lehrersprache bezogene, spezifisch sprachheilpädagogische Merkmale durch noch bewussteren und gezielten Einsatz hervorzuheben sind, deren Anwendung durch Selbst- und Fremdeinschätzung zu kontrollieren und deren Effektivität empirisch abzusichern ist.

Fragestellung und Methoden: Im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens werden die Unterrichtsversuche von N = 19 Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt Sprache zu drei bzw. vier Messzeitpunkten in den Settings Sprachheilschule (n = 10) und inklusive Grundschule (n = 9) audio- oder videographiert. Die Unterrichtsqualität wird mit den Selbst- und Fremdwahrnehmungsbögen nach Helmke et al. (2011) erfasst. Die Merkmale der Lehrersprache werden kategorial erhoben. Zwischen den Messzeitpunkten finden jeweils audio- bzw. videogestützte Fallberatungen statt, die zu einer Verbesserung der Qualität sprachfördernden Unterrichts führen sollen. Zentrale Fragestellung ist es, inwiefern der Einsatz der Lehrersprache im Unterricht im Entwicklungsverlauf zunimmt und die Intervention dies beeinflusst.

(Erste) Ergebnisse: Bisherige Einzelfallauswertungen zeigen eine Zunahme des Einsatzes von geschlossenen und offenen Fragen (1. Stunde: 123 Fragen, 2. Stunde: 181 Fragen, 3. Stunde: 196 Fragen) sowie eine quantitative Zunahme von Akzentuierungen einzelner Silben und Wörter (von 113 auf 270 pro Unterrichtseinheit). Dagegen ist ein ebenfalls nicht-intendierter Rückgang von Lob und Rückmeldung feststellbar. Das Sprechtempo bleibt durch die Fallberatung unverändert erhöht (ca. 120 Wörter/Min.).

Diskussion und Interpretation: Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (Reber & Schönauer-Schneider, 2014) diskutiert und in den bisherigen Stand der Forschung eingeordnet und laden ein zu einer Diskussion um die Gelingensbedingungen für Beratung mittels Audio- und Videofeedback.

³¹ Dieses Projekt zur audio- und videogestützten Fachberatung im Rahmen der Schulpraktischen Übungen im Förderschwerpunkt Sprache, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts Offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Nach Bauers (1998) Modell professionellen pädagogischen Handelns gehören zur Entwicklung der Lehrerprofessionalität hauptsächlich ein umfassendes *Handlungsrepertoire* sowie ein *professionelles Selbst*.

- „*Handlungsrepertoires* sind hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen [...] sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren“ (Bauer, 1998, S. 344). Sie basieren auf einem theoretischen Wissensbestand sowie auf Erfahrungen, welche in der Praxis gemacht wurden. Hier stellt Bauer (1998, S. 344f.) heraus, dass sich theoretisches pädagogisches Wissen lediglich im Handeln entfalten kann. Nur wenn theoretisches Wissen angewandt wird, so kann es sich im *Handlungsrepertoire* manifestieren. Der entscheidende Faktor ist demnach der Praxistransfer von pädagogischem Wissen zu pädagogischem Können.
- Die Grundlage für die (Weiter-) Entwicklung des *professionellen Selbst* bildet die Fähigkeit, die eigene „Unvollkommenheit“ wahrzunehmen und sie als veränderbar zu erleben. Hier bietet Bauers Modell des *professionellen pädagogischen Handelns* den Ansatz für eine mögliche Intervention zur Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires, sowie des professionellen Selbst.

Einen „Fall“ zu erkennen, ihn zu diagnostizieren bzw. zu verstehen, eine Handlungsalternative zu entwickeln und diese zu überprüfen bzw. reflektierend anzuwenden, trägt demnach zur Entwicklung des eigenen Handlungsrepertoires sowie des professionellen Selbst entscheidend bei.

Ablauf der Schulpraktischen Übungen im Förderschwerpunkt Sprache

Die Schulpraktischen Übungen für das Lehramt Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Rostock finden jeweils im Wintersemester statt. Die Teilnehmerzahl beschränkt sich auf maximal 20 Studierende im fünften Fachsemester. Das Seminar beinhaltet neben theoretisch und praktisch ausgerichteten Seminaren, Hospitationen in den Kooperationsschulen und bis zu vier Unterrichtsversuche. Zur formativen Evaluation der Unterrichtsqualität werden Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung von den Studierenden selbst und ihren Kommilitonen ausgefüllt (EMU, Helmke). Zudem werden die Unterrichtsversuche audio- oder videografiert. Direkt im Anschluss an die Unterrichtsversuche finden Impulsberatungen statt, später dann jeweils die audio- und videogestützten Fachberatungen. Abbildung 19 gibt eine Übersicht des Ablaufs, der im Folgenden auch kurz beschrieben wird.

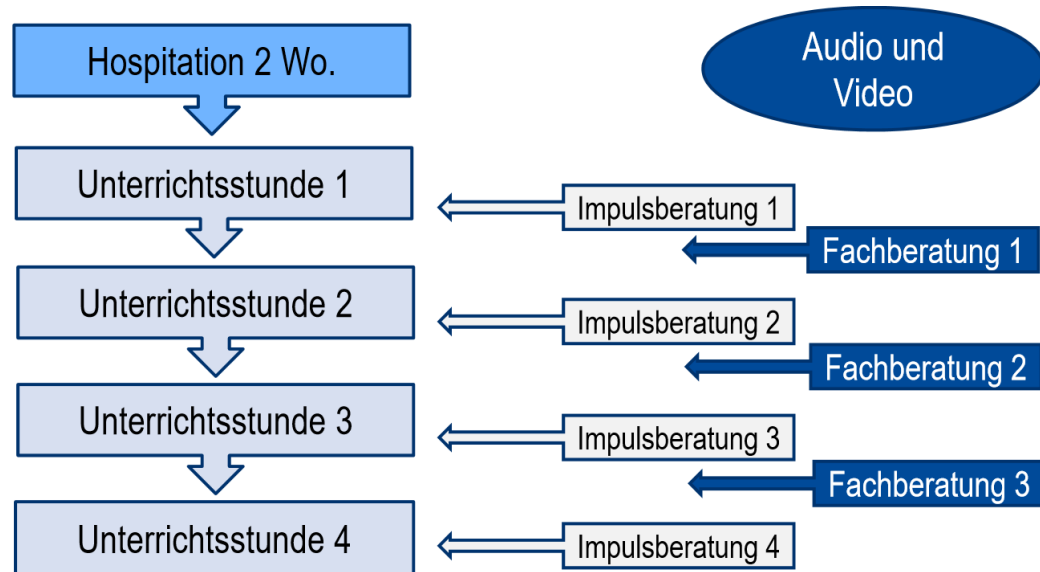


Abbildung 19: Übersicht des Ablaufs der Schulpraktischen Übungen mit Impuls- und Fachberatungen

- In der ersten Phase (Theorie I) des Seminars werden theoretische Grundlagen geschaffen bzw. wiederholt. Inhaltliche Schwerpunkte liegen dabei auf den „Kriterien guten Unterrichts“ (Helmke, 2014), dem „Umgang mit Unterrichtsstörungen“ bzw. „Techniken effizienter Klassenführung“ (Kounin, 1976, 2006), den „Bausteine[n] sprachheilpädagogischen Unterrichts“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014) und der Lehrersprache (Heide mann, 2011).
- In der zweiten Phase (Theorie II) erhalten die Studierenden einen inhaltlichen Einblick und die Möglichkeit exemplarisch zu folgenden Schwerpunkten zu arbeiten: Beobachten im Unterricht; Umgang mit den Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung; Erstellen einer Fallanalyse und Transkription und den Aufbau der Fachberatung.
- In der dritten Phase (Praxis I) erfolgt eine zweiwöchige Hospitation in den Kooperations schulen. Hierfür bekommen die Studierenden Hospitationsaufträge und fertigen die Be dingungsanalyse für die Vorbereitung ihres Unterrichts an.
- In der vierten Phase, der Hauptphase (Praxis II) des Seminars finden die Unterrichtsver suche mit Impulsberatungen jeweils direkt im Anschluss statt. Audio- und videogestützt werden 30-minütige Fachberatungen jeweils eine Woche nach der eigenen Unterrichts stunde durchgeführt.
- Zum Abschluss des Seminars werden die Schulpraktischen Übungen mit allen Studieren den ausgewertet.

Insgesamt wurden im Wintersemester 2016/2017 66 Unterrichtsstunden aufgezeichnet. Ins gesamt fanden 56 Impulsberatungen sowie 47 Fachberatungen statt.

Audio- und Videografie

Die Unterrichtsversuche der Studierenden wurden zum einen audio- und zum anderen videografiert. In der Unterrichtsforschung sind dabei Videografien verbreiteter, da sie neben der verbalen Kommunikation auch die nonverbale Kommunikation mit aufzeichnen. In den Schulpraktischen Übungen lag der Schwerpunkt auf der Analyse der verbalen und paraverbalen Kommunikation des Unterrichtenden. Mit dem Einsatz von Audiografien sollte ermittelt werden, ob es zwischen den Medien einen signifikanten Unterschied gibt bei der Unterrichtsanalyse und ob ggf. das Medium Einfluss hat auf die Qualität der Beratung.

Einfluss des Mediums

Trotz des Einsatzes unterschiedlicher Medien zum Aufzeichnen der Unterrichtsversuche, gab es keine sichtbaren Auswirkungen auf die Qualität der Fallanalyse und der Fachberatung. Lediglich die Studierenden äußerten, dass eine Transkription der Audiounterrichtssequenz erschwert wurde, da die nonverbale Kommunikation als Verständnisebene entfiel. Bei den Videografien erleichterte das Bild die Analyse von verbal unverständlichen Sequenzen. Auch konnte hier der jeweilige Kommunikationspartner des Lehrenden besser optisch festgestellt werden. Ebenfalls war es mit Videografien leichter, bestimmte Stellen erneut abzuspielen, da optische Marker das Wiederfinden der gesuchten Stelle erleichterten.

Impulsberatung

Nach jeder Unterrichtsstunde findet eine Impulsreflexion- und Beratung mit den Studierenden statt. Direkt nach der Unterrichtsstunde, im zeitlichen Rahmen bis 45 min. pro Unterrichtsversuch, haben die Studierenden die Möglichkeit ihre eigene Stunde zu reflektieren. Dies erfolgt mit Hilfe der Beobachtungen der hospitierenden Studierenden und der Seminarleitung bzw. den jeweiligen Mentor*innen. Schwerpunkt dieser Impulsberatung ist die reflektierte Betrachtung der Umsetzung der Unterrichtsziele in den einzelnen Phasen des Unterrichts. Hierzu äußert sich zunächst der unterrichtende Studierende, dann Mentor*in/Seminarleiter*in und auch die anderen Studierenden der Gruppe (pro Gruppe bis 5 Studierende). Mögliche Handlungsalternativen werden als Impuls selbst bzw. von der Gruppe konstruiert.

Fachberatung

Nach der ersten eigenen Unterrichtsstunde fertigen die Studierenden eine Fallanalyse an. Hierzu wählen sie eine Video- bzw. Audiosequenz aus ihrem Unterricht (maximal 5 Minuten) selbstständig und nach persönlicher Relevanz aus. Diese Sequenz wird durch die Studierenden analysiert und transkribiert (einfache Transkription nach GAT). Die Analyse der Unterrichtssequenz erfolgt nach einem vorgegebenen Fragenkatalog mit den Schwerpunkten: Beschreibung der Unterrichtssituation, Zielformulierung und Wege zu ihrer Umsetzung, Identifikation fallrelevanter zentraler Aspekte, Auswahl theoretischer Modelle zum Verständnis der

Situation, Generierung von Handlungsalternativen. Die ausgearbeitete Fallanalyse sowie die Transkription, werden der Fachberater*in vor der Beratung zugesandt und dienen als Beratungsgrundlage.

Die Fachberatung orientiert sich inhaltlich an Zeiler (2012) und der Methode der Kooperativen Beratung (Mutzeck, 2002). Hierbei wird eingangs die Unterrichtssituation vom Studierenden dargestellt und auf die Erfüllung der gesetzten Ziele hin überprüft und begründet. Im Anschluss werden gemeinsam Handlungsbedarfe festgelegt und Handlungsalternativen auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Theorien und Modelle entwickelt. Zum Abschluss der Analyse, legen Studierende selbst Handlungsschwerpunkte für die weiteren Unterrichtsversuche fest.

Ziel der Intervention ist, die Fähigkeit eine kritische Unterrichtssituation zu erkennen, zu beurteilen und zu analysieren, sowie Handlungsalternativen zu erarbeiten und in der Praxis anzuwenden.

Die Studierenden hatten die Möglichkeit bis zu zwei selbstgewählte inhaltliche Schwerpunkte in ihrer jeweiligen Unterrichtsanalyse zu setzen. Auffällig ist, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen 15 Mal als Thema favorisiert wurde. Die weiteren Themen lagen im Bereich Lehrersprache, z.B. Loben bzw. Feedback geben (10 Nennungen), Sprechpausen sowie Sprechtempo (8 Nennungen).

Evaluationsergebnisse für das WS 2016/2017

Die Evaluation (N=13) der Veranstaltung am Ende des Seminars ergab, dass 84,7% der Studierenden den Praxisbezug der Veranstaltung bzw. das Verbinden von Theorie und Praxis in diesem Rahmen als gelungen einschätzten. Zehn Studierende haben nach eigenen Angaben gelernt, die behandelten theoretischen Konzepte auf die Praxis zu übertragen, zwölf Studierende kennen sich nach dem Seminar mit der Methode „Fallarbeit“ aus und alle geben an die in der Veranstaltung gelernten Kompetenzen später in der Praxis nutzen zu können. Insgesamt wird der eigene persönliche Wissenszuwachs durch diese Veranstaltung von den Studierenden als mittel bis sehr hoch eingeschätzt.

Die Studierenden haben die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Fachberatungen, die Reflexion in beiden Beratungssettings, sowie die Betreuung während der Veranstaltung als sehr positiv bewertet. Negativ wurde der erhöhte zeitliche und inhaltliche Mehraufwand angemerkt. Verbesserungsbedarf sahen die Studierenden in der Vereinfachung des technischen Aufwandes sowie im Einbeziehen der praktischen Leistungen in die Benotung. Nach Modulordnung stellt bisher lediglich der Seminarbericht die benotete Modulleistung dar, inwiefern dies modifiziert werden kann, ist noch offen.

Gelingsbedingungen und förderliche Faktoren für die Durchführung der Impuls- und Fachberatungen

Auf der Basis der Evaluationsergebnisse sowie der Äußerungen der Studierenden in den Fachberatungen, dem Empfinden der Mentor*innen und der Seminarleiter*innen und anhand der Qualität der Fachberatung bzw. der Qualität der schriftlichen Fallanalysen im Entwicklungsverlauf, lassen sich mögliche förderliche Faktoren für die Durchführung der Beratungen umreißen.

Förderlich für das Gelingen der Impulsberatung ist die zeitliche Nähe zur gegebenen eigenen Unterrichtsstunde. Die Unterrichtsstunde ist noch sehr präsent und mehrere Teilnehmer*innen (Hospitanten der Gruppe und die Seminarleiter*innen/ Mentor*innen) können sofortige Rückmeldung über das Gesehene geben. Zielführend und unterstützend wirkt ebenfalls die strukturelle und zeitliche Eingrenzung der Impulsberatung. Hier können sich die Studierenden in einem vorgegebenen inhaltlichen Rahmen bewegen und systematisch ihre Stunde analysieren und reflektieren. Die Hospitanten werden zudem in ihrer Fähigkeit zur Fremdanalyse und Reflexion angeregt und können mögliche Handlungsalternativen aufzeigen.

Die Vorbereitung der Fallanalyse für die bevorstehende Fachberatung trägt dazu bei, dass die Studierenden sich aktiv, d.h. fachwissenschaftlich und fachdidaktisch, mit einer Unterrichtssituation auseinandersetzen. Zudem ist die hohe persönliche Relevanz des Themas förderlich, da die ausgesuchten Unterrichtssequenzen einen Lebensweltbezug für den einzelnen Studierenden haben. Persönliche Relevanz beeinflusst die Motivation des Studierenden sich mit der Situation auch fachwissenschaftlich auseinanderzusetzen. Auch bei der vorzubereitenden Fallanalyse erwiesen sich die strukturellen Vorgaben als förderlich. Dies ist auch im Entwicklungsverlauf sichtbar, denn die Qualität der Ausarbeitungen wurden zunehmend besser, die Ausführungen der Studierenden detaillierter.

Das Anfertigen eines Transkripts als fester Bestandteil der Fallanalyse war mit hohem Zeitaufwand verbunden und wurde auch genau deshalb kritisiert. Es erleichterte aber die detaillierte Betrachtung der verbalen Ebene bzw. der eigenen Lehrersprache und vereinfachte die Bewertung des sprachlichen Handelns in der Unterrichtssituation. Ein Rückbezug auf konkrete Sprachhandlungen konnte dadurch in der Fachberatung leichter hergestellt werden.

In der Fachberatung selbst erwiesen sich die Audio- und Videoaufnahmen als sehr förderlich, um die Situation bei Unklarheiten und Fehleinschätzungen mehrfach betrachten zu können. Zudem war auch hier die Akzeptanz auf Grund der persönlichen Relevanz und Nachvollziehbarkeit des Themas bzw. des Unterrichtsausschnittes erhöht. Dies trug entscheidend zur Akzeptanz und zum Verständnis der Intervention Fachberatung bei. Das Protokollieren der einzelnen Fachberatungen steigerte die Nachweisbarkeit bzw. das Nachvollziehen des eigenen „Falls“. Die Art des Mediums (Audio oder Video) scheint keine Auswirkungen auf die Qualität der Fallanalyse und Fachberatungen zu haben.

Fazit

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Fachberatung auf der Grundlage von Video- und Audioaufnahmen Lehramtsstudierende in der Wahrnehmung von sich selbst als Lehrperson sowie in der Auseinandersetzung mit ihrer Profession unterstützt. Das damit verbundene Erkennen des eigenen professionsgebundenen Handelns und die Möglichkeit in Fachberatungen Situationen kritisch zu analysieren und zu reflektieren stellt die Grundlage für den Transfer von theoretischen Wissen zu praktischem Handeln in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden dar. Einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen der Fachberatung hat aber auch die persönliche Relevanz des Beratungsgegenstandes. Sie eröffnet erst die Chance sich konkret mit einer Problemstellung auseinanderzusetzen und rechtfertigt für den zu Beratenden den erhöhten Aufwand (Fallanalyse, Transkription, Vor- und Nachbereitung der Fachberatung).

Literatur

- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 44, (3), 343-359.
- Digl, S., Schrader, J. (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heidemann, R. (2011). *Körpersprache im Unterricht: Ein Ratgeber für Lehrende*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett; Kallmayer.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. (Original der deutschen Ausgabe, 1976). Münster: Waxmann.
- Mutzeck, W. (2002). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reber, K., Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München/ Basel: Ernst Reinhardt.
- Zeiler, R. (2012). *Kollegiale Fallberatung in der Schule. Warum, wann und wie?* Mülheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.

15. Effekte von inklusiven Praxisformaten im Lehramtsstudium

Marlen Eisfeld, Peggy Fettig, Marit Schwede-Anders & Katja Koch (Rostock)

Inklusive Bildungslandschaften erfordern adaptive Ausbildungen in allen Lehramtsstudiengängen. Welche Kompetenzen in besonderem Maße zum Gelingen der inklusiven Berufspraxis beitragen, gilt weitgehend als Forschungsdesiderat. Im erweiterten Kompetenzmodell nach Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne und Kunter (2015) werden grundsätzliche Bedingungen für Unterrichtserfolg thematisiert. Bekannt ist, dass eine positive Einstellung der je am Inklusionsprozess Beteiligten einen bedeutsamen Prädiktor darstellt. Anhand zweier unterschiedlicher, eigens für inklusive Settings adaptierten Praxisformate für das Lehramtsstudium wird überprüft, ob sich Effekte auf Einstellungen zeigen lassen. Durch die Erfahrungen, die bei Entwicklung und Durchführung dieser Projekte gewonnen werden konnten, lassen sich einige Erkenntnisse für Stellenwert und Verortung von Beratung in inklusiven Settings generieren.

Einleitung

Mit dem erweiterten Kompetenzmodell nach Voss et al. (2015) ist eine Grundlage für bedeutsame Forschungsfragen zum Unterrichtserfolg geschaffen (siehe Abbildung 20). Zentral ist die professionelle Kompetenz von Lehrkräften, die von verschiedenen Determinanten beeinflusst wird. Angenommen werden Einflüsse von formalen Lerngelegenheiten, die u.a. durch zielgerichtet organisierte Praxiserfahrungen realisiert werden. Im Kern der professionellen Kompetenz stehen motivationale Orientierungen, Selbstregulation, Professionswissen und Überzeugungen. Die Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention (UN Konvention, 2006) erfordert eine Erweiterung dieses Rahmenmodells, denn bislang fehlen theoretische Überlegungen für inklusive Unterrichtsformen.

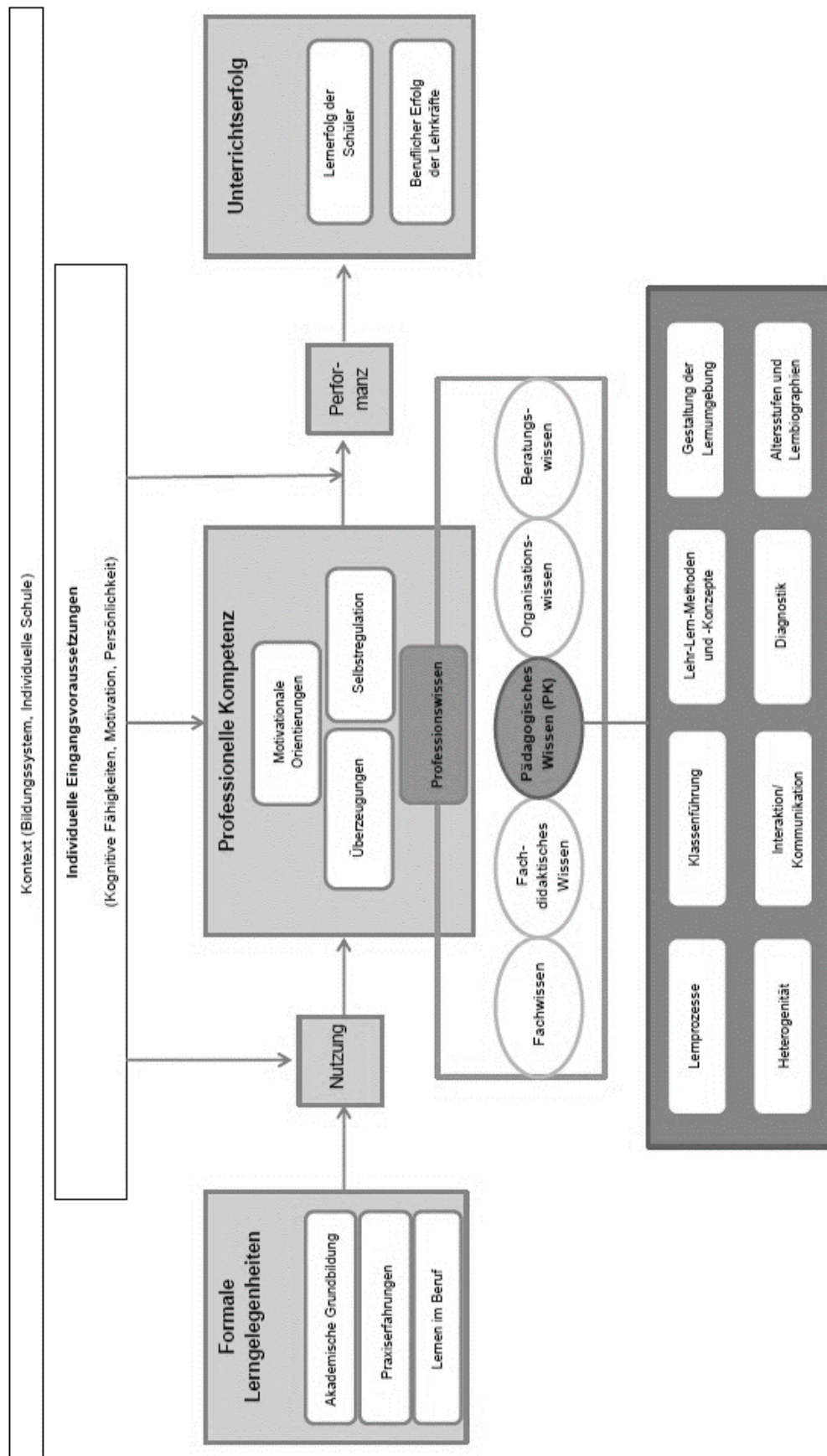


Abbildung 20: Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, in Anlehnung an das COACTIV-Modell (Voss et al., 2015, S. 16)

Mit Blick auf inklusiven Unterricht soll ein Schwerpunkt auf den Bereich Überzeugung gesetzt werden. Überzeugungen der Lehrkräfte sind entsprechend dieses Modells für den Unterrichtserfolg bedeutsam. Einstellungen sind stabile Strukturen aus Gefühlen, Informationen und Handlungsabsichten gegenüber Einstellungsobjekten und Einstellungssubjekten (Ellinger, 2006). Das Konstrukt Einstellungen wird in der Forschungsliteratur mit einer Vielzahl von Begriffen (z.B.: Überzeugungen, Haltungen, Einstellungen, Beliefs, subjektive Theorien, implizite Theorien, Berufsmoral, Wertbindung usw.) ausgedrückt. So fassen auch Kuhl, Moser, Schäfer und Hubertus (2013) den aktuellen Forschungsstand so zusammen „... dass es aktuell kein konsistentes theoretisches Beliefs-Konzept gibt“ (S.5). Ursächlich dafür sind sicherlich die unterschiedlichen theoretischen Referenzsysteme aus der Psychologie, der Soziologie und der Sozialpsychologie. Aufgrund der sprachlichen Ungenauigkeit der Begriffe ist es sinnvoll, auf einen Begriff zu fokussieren. Da für die vorliegende Untersuchung das Kompetenzmodell zur Lehrerverberufung von Voss et al. (2015) als theoretische Grundlage dient, liegt die mehrheitliche Verwendung des Begriffs Überzeugungen nahe.

Zur Erfassung von Überzeugungen zur Inklusion von Lehrkräften wird ein Dreikomponentenmodell zugrunde gelegt. Unterschieden werden hier Wirkebenen der Wahrnehmung und der Reaktion gegenüber Einstellungsobjekten und Einstellungssubjekten hinsichtlich kognitiver, affektiver und behavioraler Dimensionen (Ajzen, 2005; Eagly & Chaiken, 1993). Mit der kognitiven Dimension sind Überzeugungen definiert, die Situationen lediglich bewerten ohne Handlungsaspekt. Häufig wird auch soziale Erwünschtheit in diesem Zusammenhang gesehen. Als affektive Dimension gilt die emotionale Komponente gegenüber Einstellungsobjekten bzw. Einstellungssubjekten. Besonders bedeutsam für die Interventionsforschung ist die behaviorale Dimension. Hier steht der Handlungsaspekt im Vordergrund, das heißt hiermit ist die konkrete persönliche Bereitschaft gemeint, Einstellungen auch in Handlung umzusetzen. Weiterhin lassen sich selbst- vs. fremdbezogene Überzeugungen erheben. Inwiefern sich die Überzeugungen auf die eigene Person oder auf andere Personen beziehen, beschreiben Fichten, Schipper und Cutler (2005). Dabei gehen sie auf die selbstbezogenen Einstellungen ein, welche die eigene Person betreffen und neben der affektiven Haltung der Lehrkraft auch die persönliche Bereitschaft zur Handlung einbeziehen. Selbstbezogene Einstellungen lassen sich eher verändern. Zur fremdbezogenen Einstellung zählen sie die eher stabilen Sichtweisen auf die Schülerschaft. Als Erweiterung des Modells von Voss et al. (2015) in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) für inklusive Unterrichtsformen sollten Überzeugungen differenziert dargestellt werden (siehe Abbildung 21). In der differenzierten Abbildung mit dem Schwerpunkt der Überzeugungen in einem inklusiven Bildungssystem, fokussieren die Begriffe auf die unterschiedliche Betrachtungsweise von selbstbezogenen vs. fremdbezogenen Überzeugungen. Im Modell wird auch beachtet, dass Überzeugungen unterschiedliche Dimensionen enthalten, welche behavioral, affektiv oder kognitiv ausgerichtet sein können.

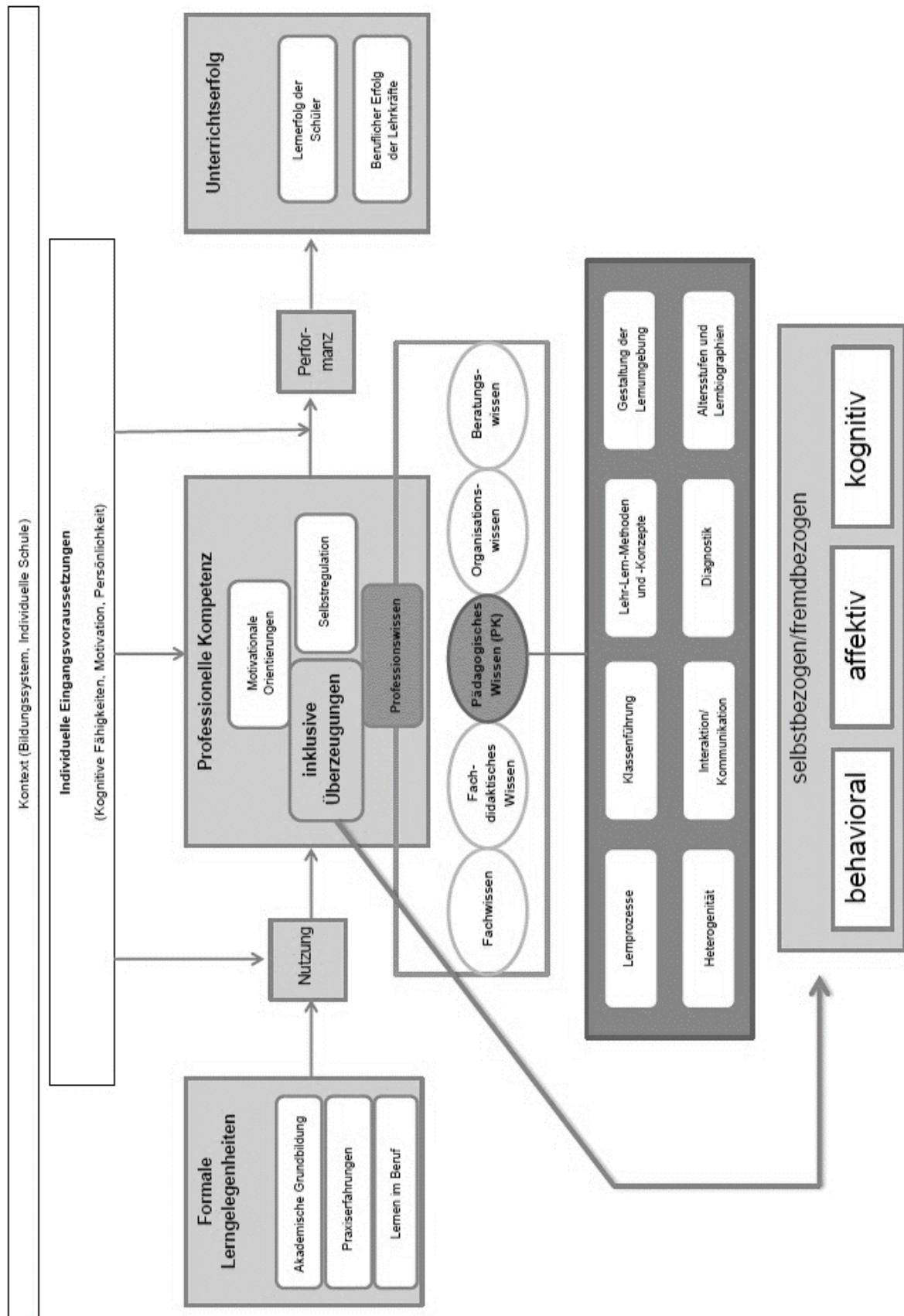


Abbildung 21: Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Überzeugungen in inklusiven Bildungslandschaften (modifiziert nach Voss et al., 2015, S. 16)

Die große Bedeutsamkeit von positiven Überzeugungen der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht ist empirisch mehrfach belegt. So beschreiben zahlreiche Autoren (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012; Avramidis & Norwich, 2002; Boer, op. 2012; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013) Einstellungen als maßgeblichen Gelingensfaktor aller Beteiligten im Prozess der Umsetzung von inklusivem Unterricht. Ebenso lassen sich lehramtsspezifische Ausprägungen von Einstellungen zur Inklusion (Kuhl et al., 2013; Thiel & Blüthmann, 2009) nachweisen. Insgesamt haben Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik und des Lehramtes Grundschulpädagogik eine positive Einstellung zu inklusivem Unterricht (Burke & Sutherland C., 2004; Grubmüller et al., 2014; Lambe & Bones, 2006; Schwab, 2016).

Professionelle Kompetenz von Lehrenden wird mit deren Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgebaut, modifiziert und erweitert. Im Modell zur professionellen Kompetenz werden Veränderungen von Überzeugungen mit der Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura (2012) erklärt. Dabei wird zwischen zwei Wirkrichtungen unterschieden. Zunächst bewirken Erfahrungen eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung, die sich dann auf Überzeugungen auswirkt. Als zweiter Mechanismus wird angenommen, dass neben der Erfahrung auch ein Wissenserwerb erfolgt. Beide wirken gemeinsam auf die Selbstregulationsfähigkeiten. Diese modifizierte Selbstregulation wirkt dann auf Überzeugungssysteme, indem Zielvorstellungen und subjektive Theorien durch theoretisches Wissen und praktische Erkenntnisse angepasst werden. Somit kann Selbstwirksamkeit als Bindeglied zwischen Überzeugungen und Selbstregulation angesehen werden. Problematisch an der ersten Wirkrichtung ist, dass allein positive Erfahrungen nicht zu Kompetenzen für erfolgreichen Unterricht führen. Für den Erfolg der Kontakthypothese sprechen Studien von Ahmmed et al. (2012) und Kuhl & Walther (2008), die zeigen konnten, dass sich die Einstellungen von Studierenden zur Inklusion während der Ausbildungszeit durch Kontakt mit Kindern mit Behinderungen verbessern. Befunde von Kessels, Erbring und Heiermann (2014) legen nahe, dass der Kontakt allein als Erfahrung nicht hinreichend ist, sondern es bedarf einer professionellen Begleitung in Aus- und Fortbildungskontexten. Mit der professionellen Begleitung sollte die zweite Wirkrichtung einsetzen, die vermutlich eine nachhaltige Veränderung der Überzeugungen bedeutet. Ergebnisse von Interventionsprogrammen in Ausbildungsphasen zeigen, dass Überzeugungen auch nachhaltig veränderbar sein können. Erste Hinweise, dass durch vermehrten Kontakt mit Menschen mit Behinderungen die selbstbezogenen Einstellungen positiv veränderbar sind, liegen vor (Cloerkes, 2007). Es wird diskutiert, ob der alleinige Kontakt ausreichend für die Veränderung der Überzeugungen ist. Durch akademische Lerngelegenheiten, wie den Besuch von inklusionsspezifischen Veranstaltungen konnten Veränderungen der Einstellungen von Studierenden festgestellt werden (Demmer-Dieckmann, 2007; Kopp, 2009). Zentral für eine positive Einstellungsentwicklung scheint hierbei eine Kombination unterschiedlicher Schwerpunkte zu sein (Forlin, Sharma & Loreman, 2007). Im oben genannten Kompetenzmodell werden Einflüsse von formalen Lerngelegenheiten angenommen, die

durch praktische Erfahrungen im Studium realisiert werden. Es soll untersucht werden, inwieweit unterschiedlich gestaltete Formen universitär begleiteter Praxisphasen Effekte auf die Einstellungen von Studierenden zeigen. Als Interventionen sind reflexive Praxisphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten an inklusiven Schulen geplant. Ausgehend vom Rahmenmodell der Lehrerkompetenz (Voss et al., 2015) wirken alle Formen der Lerngelegenheiten auf die professionelle Kompetenz. Da Überzeugungen nicht direkt beeinflussbar sind, sondern durch Erfahrungen sowohl formal in Ausbildungen und informell im Lebenslauf herausgebildet werden, sollen verschiedene Praxisformate variiert untersucht werden (Kuhl et al., 2013). Angenommen wird dabei, dass die veränderten Lerngelegenheiten einen schulischen Erfahrungsraum für Kontakt mit Kindern in inklusiven Unterrichtsformen bietet, welche durch begleitende universitäre Veranstaltungen fachlich fundiert sind. Folgen dieser gesammelten Erfahrungen sollen positive Selbstwirksamkeitserwartungen und veränderte Überzeugungen sein.

Als eine erste formale Lerngelegenheit wurde das sog. Tandempraktikum entwickelt. Hier absolvieren Studierende der verschiedenen Lehrämter gemeinsam ein fünfwöchiges Praktikum in inklusiven Klassen. Grundgedanke dieser Form ist die empirisch belegte Annahme, dass der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf am besten durch einen gemeinsamen Unterricht Rechnung getragen wird, der von einem multiprofessionellen Lehrteam realisiert wird (Lindmeier & Beyer, 2011; Lütje-Klose, 2011; Melzer & Hillenbrand, 2013; Moser & Kropp, 2014). Gleichzeitig liegen aber ebenso zahlreiche Untersuchungsergebnisse vor, die über Probleme in der Kooperation bis hin zum Scheitern der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Förderschullehrkräften berichten (Lindmeier & Beyer, 2011; Lütje-Klose, 2011; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; Gebhard et al., 2014; Heyl & Seifried, 2014; Moser & Kropp, 2014). Eine Ursache wird vor allem im Fehlen entsprechender Studieninhalte vermutet. Lehramtsstudierende werden gegenwärtig weder theoretisch noch praktisch auf die multiprofessionelle Arbeit vorbereitet. Folgerichtig fehlt eine Verankerung kooperativer Kompetenzen in den Modellen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Hier setzt das Forschungsprojekt an. Zunächst müssen elementare Kompetenzen für das gemeinsame Unterrichten in Lehrteams für inklusive Settings beschrieben werden. Des Weiteren bedarf es einer fachlichen Verortung im Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften. Im Fokus stehen hierbei das Professionswissen, welches das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen, welches abhängig vom studierten allgemeinbildenden Unterrichtsfach erworben wird, und das pädagogische Wissen, welches das Organisations- und das Beratungswissen in Abhängigkeit vom studierten Lehramt umfasst (Baumert & Kunter, 2006). Innerhalb des Projekts wird den Teilnehmenden zunächst handlungsorientiertes Kooperationswissen vermittelt. Eine Erweiterung der Kompetenzbereiche des Professionswissens um den Kompetenzbereich Kooperationswissen erscheint somit sinnvoll (siehe Abbildung 22).

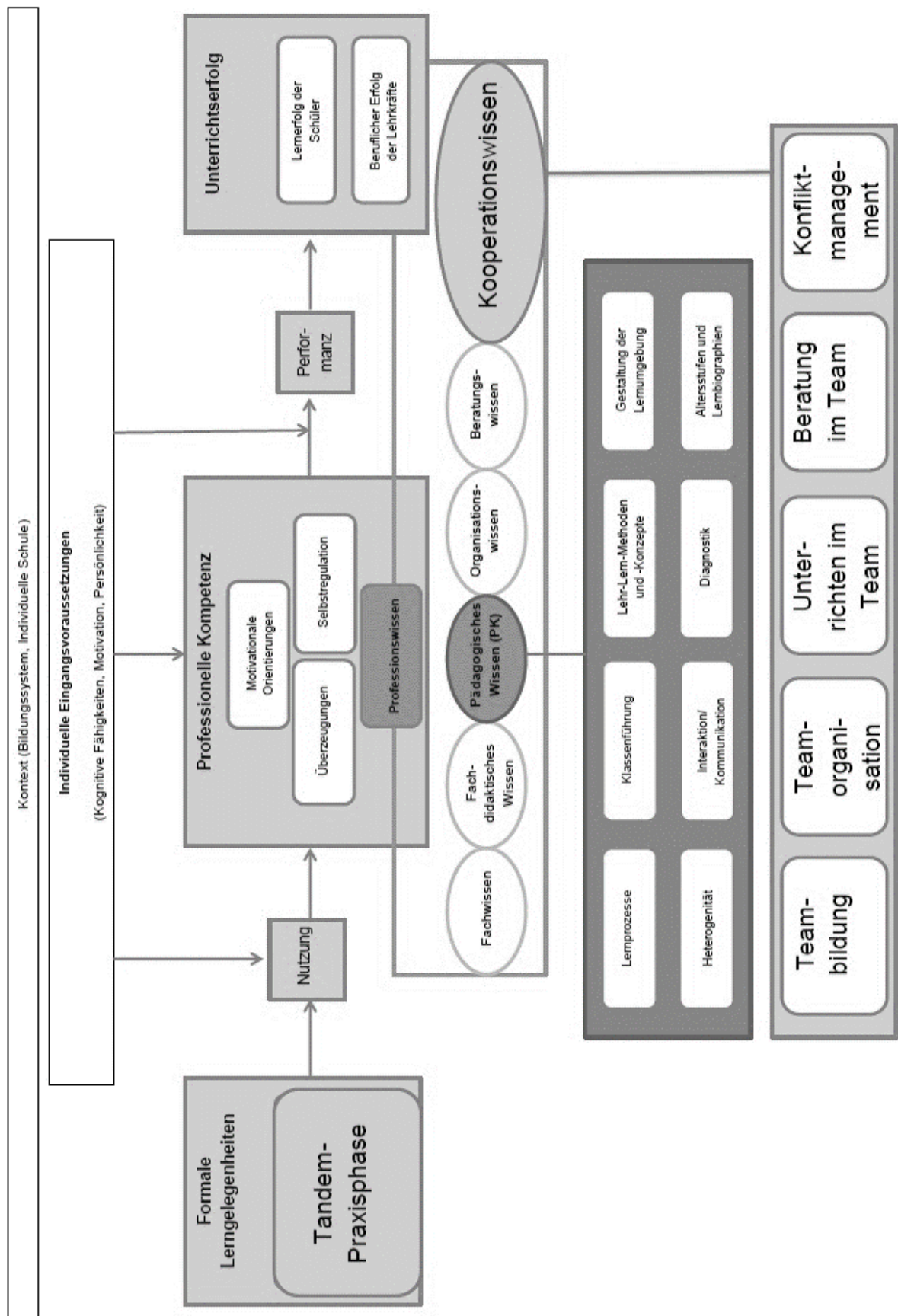


Abbildung 22: Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Kooperation in inklusiven Bildungslandschaften (modifiziert nach Voss et al., 2015, S. 16)

Aus der Literaturanalyse (Krämer-Kılıç, 2014; Lütje-Klose & Neumann, 2015; Hillenbrand & Melzer, C. & Hagen, T., 2013; Lindmeier & Weiß, 2017) heraus erscheinen die Wissensfacetten Teambildung, Teamorganisation, Unterrichten im Team, Beraten im Team und Konfliktmanagement das Kooperationswissen gut abzubilden. Als weitere formale Lerngelegenheit ist das Projekt „Partnerschule“ geplant. Ziel des Projektes „Partnerschule“ ist es, zur Weiterentwicklung diagnostischer Kompetenzen von Studierenden beizutragen. Ein besonderes Merkmal dieser Praxisphase ist die sehr enge Verbindung zwischen den Lehrkräften der Partnerschule und den begleitenden Dozierenden. Indem die Dozierenden der Hochschule die Kinder in den Klassen kennen sowie in engem Kontakt mit den Lehrkräften stehen, können sie den diagnostischen Lernprozess der Studierenden wesentlich intensiver begleiten, als dies aus universitärer Ferne möglich wäre. Die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für professionelles Lehrerhandeln ist heute unumstritten (Weinert, 2016), folgerichtig ist sie als Wissensfacette im Modell (siehe Abbildung 23) verortet. Gleichzeitig werden die tatsächlich vorhandenen diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte als unzureichend belegt (Häscher, 2008; Spinath, 2005; McElvany, 2009). Ebenso wird der Begriff Diagnostik in Bezug auf Schule uneinheitlich verwendet. Diesem Projekt liegt ein pädagogisches Verständnis von Diagnostik zugrunde. Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht planen, müssen sie die Lernausgangslagen der Kinder kennen, beschreiben und analysieren. Die Diagnose dieser Lernvoraussetzungen hat das Ziel, Fördermaßnahmen zielgerichtet zu planen, umzusetzen und zu reflektieren sowie je nach Erfolg immer wieder zu modifizieren. So zeigen auch die drei wesentlichen Bereiche diagnostischer Tätigkeit, die in diesem Modell operationalisiert sind, die Mehrdimensionalität diagnostischer Kompetenz: Lehrkräfte sollen Lernvoraussetzungen erfassen, Lernprozesse begleiten und zur Reflexion von Beobachtungsfehlern und Fördermaßnahmen in der Lage sein.

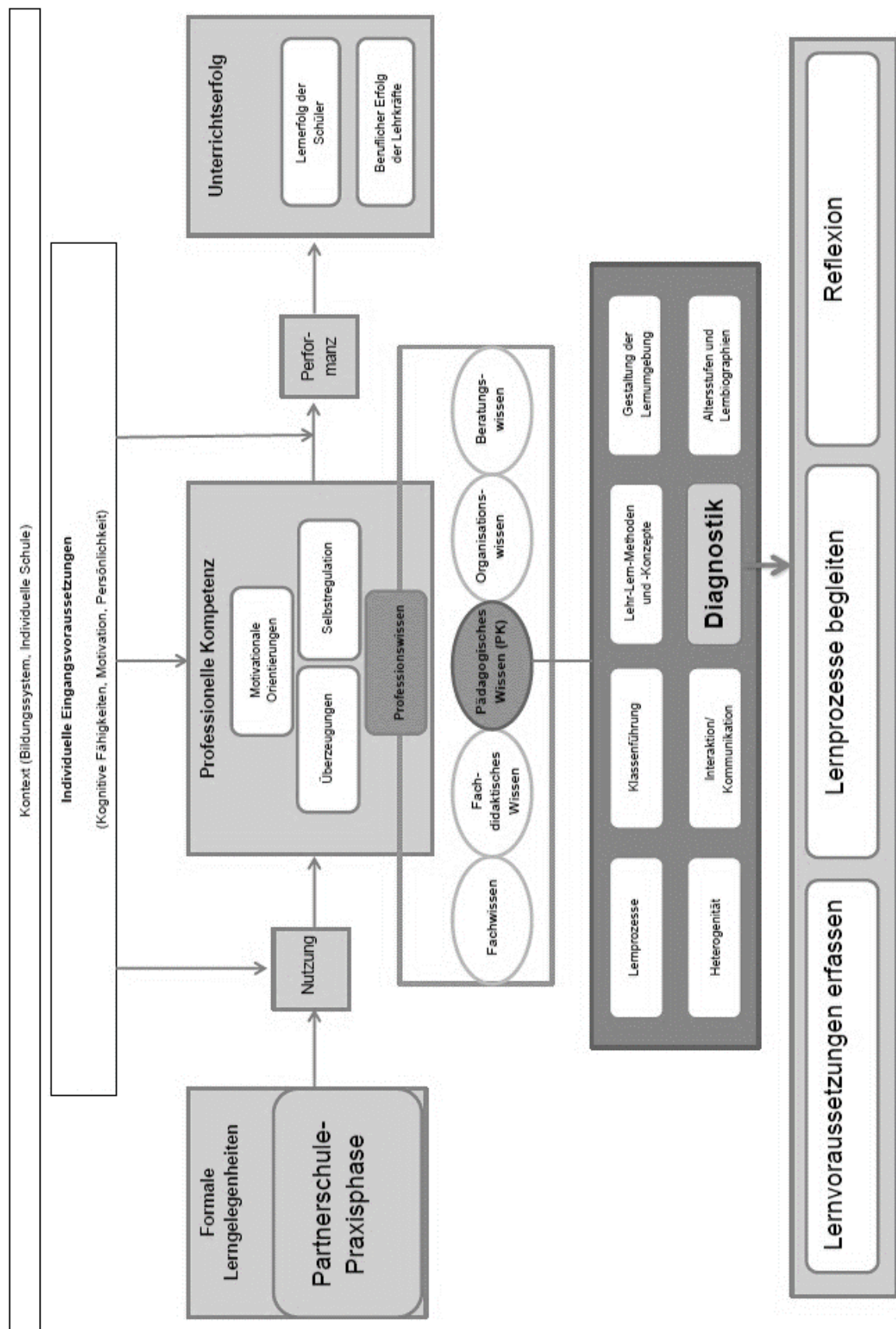


Abbildung 23: Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Diagnostik in inklusiven Bildungslandschaften (modifiziert nach Voss et al., 2015, S. 16)

Forschungsdesiderat ist die Wirksamkeit von Praxisphasen innerhalb der universitären Lehramtsausbildung. Welche Lerngelegenheiten zu einer förderlichen Überzeugung zum inklusiven Bildungssystem beitragen, ist Gegenstand dieser Forschung. Theoretische Überlegungen zu Veränderungen von Einstellungen beziehen sich auf die Durchführung von praktischen Lerngelegenheiten im inklusiven Unterricht. Obwohl die dargestellten Projekte die Thematik Beratung nicht explizit fokussieren, lassen sich aus den Erfahrungen, die bei der Entwicklung und Durchführung des Projektes bisher gewonnen werden konnten, einige Erkenntnisse ableiten. Zu überprüfen wäre, inwieweit das Beratungswissen, wie es im Modell von Voss et al. (2015) verortet ist, für inklusive Settings modifiziert werden müsste. Dies betrifft zum einen die inhaltliche Komponente, zum anderen jedoch auch die Verortung im Modell. Auch Beratungskompetenzen sind in diesem Modell für professionelle Kompetenz im Lehrberuf verankert und müssen für inklusive Settings aktualisiert werden. Im Bereich des Professionswissens ist das Beratungswissen verortet, das auf einer Ebene mit dem pädagogischen Wissen steht. Trennungen dieser einzelnen Wissensbereiche sind für die Operationalisierung von komplexen Konstrukten bedeutsam, während in der Berufspraxis alle Wissensbereiche nicht klar voneinander trennbar sind. In den beschriebenen Untersuchungen zeigte sich vielmehr, dass Beratung als ein gewissermaßen querliegender Aspekt betrachtet werden sollte bzw. ein integraler Bestandteil mehrerer Wissensfacetten sein muss. Gerade im Tandemprojekt zeigte sich, dass die Vermittlung von Beratungswissen an Studierende des Lehramtes ein wesentlicher Bestandteil universitärer Ausbildung sein muss. Erste Kommunikationsübungen zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter identifizieren ihre – zum Teil sehr verschiedenen – Vorstellungen von und Erwartungen an das gemeinsame Unterrichten in inklusiven Settings. Kompetenzen, die zur Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts in multiprofessionellen Lehrteams erforderlich sind, und damit auch Kompetenzen einer horizontalen Beratung untereinander, werden im gegenwärtig diskutierten Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften nicht erfasst. Das Beratungswissen stellt sich im Verständnis der Autoren in diesem Modell ausschließlich als ein Wissen zu Möglichkeiten der vertikalen Beratung dar. Gemeint ist hier eine Beratung durch die Lehrkraft, gerichtet z.B. an Schüler*innen sowie deren Eltern. Für einen gelingenden inklusiven Unterricht durch ein multiprofessionelles Lehrteam ist aber auch eine horizontale Beratungskompetenz erforderlich. Diese wird im Tandem-Projekt handlungsorientiert vermittelt. Auch in der Praxisphase „Partnerschule“ sind Beratungsprozesse unerlässlich. Gespräche mit den Studierenden und Lehrkräften der Partnerschulen haben gezeigt, dass Beratung durch Experten sehr gewünscht wird, und das prozessbegleitend und situationsspezifisch. Damit ist eine Beratung durch die Hochschuldozierenden meist sehr zeitnah gefordert. Zudem zeigen sich unterschiedliche Beratungsformate durch die verschiedenen Themenfelder, die Beratung im Projekt „Partnerschule“ verlangen. Erste Erfahrungen weisen somit darauf hin, dass Beratungskompetenzen in der Begleitung von Studierenden aber

auch in Reflexionsprozessen mit den Lehrkräften notwendig sind. Grundlage von professioneller Beratung sind nicht nur Kenntnisse über Kommunikationstechniken, sondern auch fachliches Wissen und ein Bewusstsein über die eigene Einstellung im Inklusionsprozess. Inwieweit Beratungskompetenz isoliert auf die Wirksamkeit erforscht werden kann, ist umstritten (Bruder, Hertel & Gerich, Mara & Bernhard Schmitz, 2014; Methner & Melzer, 2014; Schnebel, 2017).

Literatur

- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 132–140. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (Mapping social psychology, 2nd ed.). Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. The exercise of control* (13. printing). New York, NY: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Boer, A. A. d. (op. 2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (5), 527–542. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Bruder, S., Hertel, S. & Gerich, Mara & Bernhard Schmitz (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 905–919). Münster: Waxmann.
- Burke, K. & Sutherland C. (2004). Attitudes Toward Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 163–172.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007). "Aus Zwang wurde Interesse". Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 153–172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ellinger, S. (2006). Einstellung - Vorurteil - Stigmatisierung. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 9, 2., überarb. und erw. Aufl., S. 142–156). Oberhausen: ATHENA.
- Fichten, C. S., Schipper, F. & Cutler, N. (2005). Does Volunteering With Children Affect Attitudes Toward Adults With Disabilities? A Prospective Study of Unequal Contact. *Rehabilitation Psychology*, 50 (2), 164–173. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1037/0090-5550.50.2.164>
- Forlin, C., Sharma, U. & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4).

- Grubmüller, J., Heiß, A., Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E.-K. & Klauß, T. (2014). Und wie sehen das die Studierenden? Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehramtsstudierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 153–168). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrerberuf. In C. Kraler (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71–86). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C. & Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Kessels, U., Erbring, S. & Heiermann, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (3), 189–202. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2378/peu2014.art15d>
- Kopp, B. (2009). *Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? Inclusive beliefs and self-efficacy in exposure to heterogeneity. How do elementary school teacher trainees think?* Lengerich: Pabst Science Publ.
- Krämer-Kılıç, I. (Hrsg.). (2014). *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer* (Ratgeber Inklusion). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Hubertus. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 3–24.
- Kuhl, J. & Walther, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung* (4), 206–219.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 167–186. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1080/08856250600600828>
- Lindmeier, C. & Weiß, H. (Hrsg.). (2017). *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute Beiheft, Bd. 1). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. *Inklusion als Entwicklung : Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, 101–116.
- McElvany, N. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 223–235.
- Methner, A. & Melzer, C. (2014). Kooperative Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Band 13, 3., überarbeitete Auflage, S. 77–108). Oberhausen: ATHENA.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. & MacGuire, W. J. (1969). *Attitude, organisation and change. An analysis of consistency among attitude components* (Yale studies in attitude and communication, Bd. 3, 4th print). New Haven [etc.]: Yale U. P.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (BildungsWissen Lehramt, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz, J.
- Schwab, S. (Hrsg.). (2016). *Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht* (Empirische Sonderpädagogik, 8. Jahrgang, 2016, Heft 1). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 85–95.
- Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Zugriff am 01.02.2017. Verfügbar unter <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/>

einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf?1310986750

UN Konvention. (2006, 13. Dezember). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen "Convention of Persons with Disabilities" (CRPD)* (Generalversammlung der UNO, Hrsg.).

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde, 18 (2). <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2016). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

16. Hochwertige Beratungsarbeit im schulischen Setting

Henriette Hempel (Leipzig), Oliver Carnein (Rostock) & Andreas Methner (Leipzig)

Im nachfolgenden Beitrag werden wesentliche förderliche Faktoren für eine erfolgreiche Beratungsarbeit aufgezeigt, welche zum einen wissenschaftlich evaluiert und zum anderen aus praktischen Erfahrungen abgeleitet sind. Wenn Beratungsarbeit in Bildungseinrichtungen einen qualitativen Anspruch hat, sollte dieser sich methodisch und konzeptionell in der Umsetzung widerspiegeln. Hierzu werden am Ende des Artikels Kriterien vorgestellt, die geeignet erscheinen, die eigene Beratungsarbeit zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Der Kauf eines Autos, der Wechsel des Stromanbieters oder das Ausfüllen eines Behördenantrages sind für die meisten Menschen keine alltäglichen Tätigkeiten. Wegen der fehlenden Routine kreisen unsere Gedanken oft um solche aktuellen, persönlich bedeutsamen Themen. Auf der Suche nach Möglichkeiten, die anstehende herausfordernde Situation zu meistern, suchen wir häufig bei Freunden, Familienmitgliedern und/oder Bekannten Rat. Die meisten Fragen, Probleme und Anliegen werden mit Hilfe eines zielgerichteten, problemlösenden, interaktiven Dialogs innerhalb informeller sozialer Netzwerke gelöst. Erst wenn diese privaten Netzwerke z. B. aufgrund fehlender als hilfreich erlebter Beziehungen nicht mehr tragen oder professionelle Berater*innen, wie z. B. Jugendamtsmitarbeiter*innen, in die Thematik integriert sind, kommen institutionalisierte Formen von Beratung zum Einsatz, deren Format als „professionell“ bezeichnet wird (vgl. Sickendiek et al., 2008, S. 22). Professionelle Beratung ist in pädagogischen Handlungsfeldern - schulischen wie außerschulischen - eine zentrale Aufgabe und zählt zu den Basiskompetenzen des pädagogischen Fachpersonals.³² Gerade in einem sich stetig wandelnden Bildungssystem, wie es derzeit unter dem Schlagwort „inklusive Schule“ gefasst wird, sind die Herausforderungen, interprofessionell zu kooperieren und sich auszutauschen, vielfältig und der Bedarf an Beratung entsprechend groß.

Dabei wird der qualitative Anspruch an die Beratungsarbeit in Bildungseinrichtungen oft vernachlässigt. Während in den 1960er und 1970er Jahren die Bedeutung einer wertschätzenden Kommunikation für gelingende Beratungsprozesse betont wurde (Rogers (2007), Tausch & Tausch (1990)), etablierten sich in den 1980er und 1990er Jahren diverse Konzepte in Deutschland. Exemplarisch genannt seien die Kooperative Beratung und Supervision von Schlee (2012), die Kooperative Beratung nach Mutzeck (2008a), die systemisch-lösungsorientierte Beratung von Holtz & Thiel (1994) und die lösungsorientierte Beratung von Spiess (1998). Heutige Aufgabe ist es, diesen Grundstein der qualitativen Beratungsarbeit zu festi-

³² Beratung wird in den Empfehlungen der KMK (2004, 2008/2014) explizit als Kompetenz im Lehrerhandeln benannt.

gen und ihre qualitätsbestimmenden Determinanten herauszustellen. Beratung wird bedauerlicherweise noch viel zu oft als subjektive Angelegenheit einzelner Kolleg*innen in unseren Bildungseinrichtungen empfunden, bei welcher jede/r tun und lassen kann, was er oder sie möchte. So werden beispielsweise Ressourcen nicht angesprochen oder der Fokus alleinig auf das Problem gerichtet. Damit wird viel Potenzial verschenkt sowie Kraft und Ressourcen verschwendet. Ferner kann sich Beratung auf diese Weise nicht als wirklich eigenständige Aufgabe von Professionellen entfalten, denn das Aufgabenprofil dieser Tätigkeit ist oft selbst den Berater*innen nicht klar. Eine permanente Mehrdeutigkeit in den Rollen der Beratenen ist die Konsequenz. Soll das gesamte Potenzial von Beratung ausgeschöpft und darin Qualität etabliert werden, müssen die Gelingensbedingungen von Beratung geklärt sowie im pädagogischen und Beratungsalltag umgesetzt werden.

Im schulischen Alltag findet Beratung in vielfältiger Form und an unterschiedlichen Orten statt. Neben der informellen, alltäglichen Beratung und der sogenannten Expertenberatung gewinnt die Prozessberatung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Natürlich lassen sich viele schulische Fragen, Anliegen oder Probleme unkompliziert in einem informellen Gespräch klären; komplexere Fragestellungen oder wiederkehrende Probleme erfordern hingegen eine institutionalisierte Form von professioneller Beratung. Im Allgemeinen sucht der oder die Ratsuchende aus einer problematisch erlebten Situation heraus nach Unterstützung. Im Kontakt zur Berater*in muss der oder die Ratsuchende dabei eine »innere Schwelle« überschreiten, um sich dem Gegenüber zu öffnen und einen konstruktiven Veränderungsprozess in Angriff nehmen zu können. Dass der oder die Ratsuchende auch eine »äußere Schwelle«, d. h. den Weg bis zum Face-to-Face-Kontakt überschreiten muss, wird häufig übersehen. Damit Beratung im schulischen Alltag gewinnbringend zum Einsatz kommen kann, müssen beide »Schwellen« überschritten werden. Dementsprechend gliedert sich der Beitrag in zwei Teile, welchem jeweils folgende Fragestellungen zugrunde liegen:

- Welche Rahmenbedingungen sind für eine qualitativ hochwertige Beratungsarbeit notwendig, um die »äußere Schwelle« zu überwinden, damit also ratsuchende Personen eine Beratung überhaupt als potentiell hilfreiches Unterstützungsangebot wahrnehmen?
- Welche Faktoren begünstigen eine inhaltlich hochwertige Beratungsarbeit, um die »innere Schwelle« zu überschreiten, so dass der oder die Ratsuchende sich auf Veränderungsprozesse in der Wahrnehmung, der Situation sowie der Auswahl und Umsetzung von Handlungsmöglichkeiten einlässt?

Doch bevor wir mit den Ausführungen beginnen, noch eine Anmerkung vorab: Als Vertreter der Kooperativen Beratung verstehen wir Beratung nicht als „Rat geben“ in einem vertikalen Sinne, sondern als kooperativen Dialog, indem sich die Kompetenzen ergänzen: Eine/r hat das Feldwissen für sein Thema und der oder die Andere verfügt über beraterische Kompetenzen um, als belastend erlebte Themen zu bearbeiten. In diesem Verständnis ist die Wahl

des Begriffs „Ratsuchender“ irreführend, da der Berater keinen Rat gibt. Deshalb bevorzugen wir den Begriff des Themeneinbringers, welchen wir synonym zu "Ratsuchender" setzen (vgl. Methner & Melzer, 2014).

Äußere Rahmenbedingungen zur Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen Beratungsarbeit

Damit die Berater*in einerseits eine erfolgreiche Arbeit verrichten kann und andererseits die Themeneinbringer*in die „Hilfe zur Selbsthilfe“ annimmt, bedarf es begünstigender Rahmenbedingungen. Für deren Gestaltung und Umsetzung im schulischen Setting sind zum einen die Berater*in selbst, aber auch die Schulleiter*in mit ihren Koordinator*innen sowie die Vertreter*innen der Schulaufsicht verantwortlich. Die einzelnen Faktoren werden themenhaft dargestellt. Die Reihenfolge der Darstellung stellt dabei keine Rangfolge dar.

*a) Beziehungsgestaltung unter Beachtung der systemischen Anbindung der Berater*in*

Als eine wesentliche Grundbedingung für ein gelingendes Beratungsgespräch mit Menschen, und zwar unabhängig vom Alter, wird eine vertrauensvolle Beziehung benannt (Methner, Popp & Melzer, 2013). Jede Berater*in im schulischen Setting ist in der Regel administrativ an eine Institution gebunden, zumeist an eine Schule, das Schulamt oder eine Weiterbildungsinstitution. Diese Anbindungen, welche alle für sich betrachtet Vor- und Nachteile haben können, haben einen wesentlichen Einfluss darauf, als wie kompetent, aber auch unabhängig und vertrauenswürdig die ratsuchende Person die Berater*in einschätzt.

Vertrauen setzt sich aus den zwei voneinander abhängigen Komponenten – Person- und Systemvertrauen – zusammen (Cocard, 2002, S. 75). Menschen, die kein Vertrauen in das System haben, aus der die Berater*in stammt (z. B. Schule XY, Jugendamt), müssen größere Widerstände überwinden, um sich auf eine Beratung mit einem oder einer Vertreter*in dieser Institution einzulassen. Jedoch verfügen Menschen über die Fähigkeit der Metakommunikation, d. h. das Gespräch über das Gespräch (Delfos, 2007, S. 277). So kann die Berater*in klären, welche Rolle er / sie gerade im System einnimmt und worin er oder sie seine oder ihre Aufgaben dabei sieht. Bierhoff & Schneider (1988) konnten zeigen, dass das Anfangsstadium des Kontaktes vertrauensfördernde und -hemmende Prozesse durch Eindrucksbildung auslöst (Cocard, 2002, S. 74). Die Einleitung in das eigentliche Beratungsgespräch scheint deshalb der richtige Platz für diesen wichtigen Klärungsprozess zu sein.

*b) Als Berater*in die eigene Neutralität wahren*

Die Wahrung der Neutralität der Berater*in, insbesondere auf der Ebene der persönlichen Beziehung, aber auch hinsichtlich der Sichtweisen der Themeneinbringer*in sowie in Bezug auf die Problemlösung, gilt als weitere wichtige Prämisse für gelingendes Beratungshandeln (u. a. Roggenkamp, Rother & Schneider, 2014). Jedoch ist diese Neutralitätswahrung im schulischen Kontext erschwert. Wie oben benannt, gehört jede Berater*in einem System an. Von den Erwartungen und Vorschriften des jeweiligen Systems kann sich diese Kolleg*in nur

schwer lösen. Beispielsweise könnte die Berater*in über Wissen verfügen, wie viele Schüler noch benötigt werden, um an einer Schule eine neue Klasse zu eröffnen. Dieses Wissen könnte die Neutralität in Bezug auf die Problemlösung gefährden. Dieses Beispiel mag illustrieren wie wichtig es ist, die Unabhängigkeit des beraterischen Handelns schulorganisatorisch sicherzustellen. Mutzeck (2008a, S. 82) weist explizit auf eine klare Rollenverteilung i. S. von unterstützenden Bedingungen hin.

c) Auftrag und Grenzen von Beratung erkennen und benennen

Professionelle Beratung wird im schulischen Alltag häufig als Wundermittel angesehen, mit dem man alle herausfordernden Situationen meistern könne. Berater*innen sehen sich in der Praxis mit komplexen, oft über lange Zeiträume gewachsenen Problemlagen konfrontiert, welche in der Aufarbeitung zumeist mehrere Sitzungen benötigen, so dass die Berater*in klären muss, ob sie dies leisten kann bzw. ob z. B. Therapie oder Coaching geeignetere Instrumente sind. Nestmann, Sickendiek & Engel (2006, S. 802) folgend, soll Beratung vier zentrale Funktionen realisieren:

- „Sie hilft informieren, hilft im Umgang mit Informationen und sie hilft beim Entscheiden.
- Sie fördert insbesondere Prävention und Vorsorge auch durch die Ermöglichung und Sicherung von gelingenderem Leben und Gesundheit.
- Sie unterstützt die Bearbeitung von Anforderungen, die Bewältigung von Problemen, aber auch das Wiedererlangen von Gleichgewicht und Handlungsfähigkeit nach Krisen und kritischen Lebensereignissen sowie das Arrangement mit Unveränderbarem, und
- sie ist immer ein Stück Anregung zur Entfaltung von Kräften zur Entwicklung im Lebenslauf.“

In der Konsequenz stellt Beratung ein niederschwelliges Unterstützungsangebot für Lehrkräfte dar, welches zum Einsatz kommen sollte, wenn sich Problemlagen noch nicht gänzlich aufgeschaukelt haben und das schulische Förderangebot noch nicht in der gesamten Bandbreite ausgeschöpft ist. Voraussetzung hierfür ist, dass das Anforderungsprofil von Beratung (inklusive deren Grenzen) klar benannt ist.

d) Die Bereitschaft, Beratung aufzusuchen – die größte Hürde für Lehrkräfte?

Wenn Lehrkräfte einen externen Beistand in Form von Beratung in Anspruch nehmen wollen, ist dies diesen Kolleg*innen hoch anzurechnen: Während das Wahrnehmen von Hilfsangeboten in manchen Kollegien oft noch als Zeichen von Schwäche ausgelegt wird, gilt es vielmehr hervorzuheben, dass diese Kolleg*innen verantwortlich handeln, indem sie den eigenen pädagogischen Alltag reflektieren und nach Möglichkeiten der Professionalisierung suchen. Zwar wird dies auch in den Standards für die Lehrerbildung der KMK (2004) als eine von 11 Kompetenzen im Bereich Bildungswissenschaft so benannt, jedoch zeigt sich, dass es noch nicht für alle Lehrkräfte gleichermaßen zum professionellen Selbstverständnis gehört, die eigenen Kompetenzen ständig weiterzuentwickeln.

e) Sicherstellung einer niedrigschwelligen Erreichbarkeit von Beratung

Damit eine präventive Ausrichtung der Beratung gelingt, muss eine gute Erreichbarkeit eines solchen Angebotes sichergestellt sein. Entschließen sich Lehrkräfte bei ersten Problemlagen, eine professionelle Beratung in Anspruch zu nehmen, erhoffen sie sich von diesem Schritt eine effektive Unterstützung. Zugleich zeigt sich in der Frage nach Beratung eine positive Erwartung, dass Beratung dies leisten kann.

Problematisch ist, dass in der schulischen Praxis diese Unterstützungsleistung nicht so schnell verfügbar ist, wie bei der ratsuchenden Person innerer oder auch äußerer Handlungsdruck wächst. In dieser Zeit verstärken sich die Problemlagen unter Umständen und das Gefühl des Alleingelassenseins der Lehrkraft steigt. Notwendig ist also, dass Berater*innen frühzeitig unterstützen können müssen. Damit dies gelingt, sollte die Beratungsanfrage einer Lehrkraft bei der Berater*in möglichst unkompliziert verlaufen, ohne kompliziertes Downloaden von Anträgen, Schulleiterunterschriften etc. Muss für die Anfrage viel Zeit investiert werden, wird die Aufgabe im schulischen Alltagsstress unnötig hinausgeschoben und eine frühzeitige Unterstützung verhindert.

f) Kontinuität der Einsatzorte

Verlässliche Strukturen erleichtern die Beratungsarbeit wesentlich. Gute Berater*innen kennen einerseits die schulische Situation vor Ort, werden aber auch andererseits von den Lehrkräften vor Ort gekannt. Dieses gegenseitige Kennenlernen geht nicht von heute auf morgen, sondern bedarf eines längeren Zeitraums. Kennen sich die schulischen Akteure untereinander, werden Unterstützungsleistungen wie Beratung reger in Anspruch genommen. Deshalb sollte auf die Kontinuität der Einsatzorte von Berater*innen geachtet werden. Andernfalls muss jedes Schuljahr erneut viel Zeit für die Kontaktaufnahme sowie den damit einhergehenden Vertrauensaufbau eingeräumt werden.

g) Handlungs- und transferorientierte Qualifizierung zur Professionalisierung in der Beratungsarbeit

Seit dem Strukturplan des deutschen Bildungsrats von 1970 ist Beratung als „Kernelement der alltäglichen Praxis unterschiedlicher Professionen“ (Riemann, Frommer & Marotzki, 2000, S. 217) fester Bestandteil in der pädagogischen Profession. Doch setzt eine professionelle Beratung nicht nur das Fachwissen voraus, sondern auch eine Expertise auf dem Gebiet der Gesprächsführung und Beratung. Diese Expertise kann gut in pädagogischen Trainings erworben werden (Methner, Popp & Melzer, 2013), welche u. a. durch ausreichend Zeit zum Kennenlernen, Üben und Reflektieren dieser Kompetenzen gekennzeichnet sind.

Beratung wird meist als Oberbegriff für zahlreiche Methoden gesetzt und umfasst unter anderem die Einzelberatung, die Förderplanung, die Teamberatung und die Supervision. Methoden weisen eigene Zielstellungen und methodische Gestaltungsmöglichkeiten auf. Die Berater*innen müssen die Chancen und Grenzen der einzelnen Methoden kennen und in

der Lage sein, situationsspezifisch auszuwählen sowie dies der ratsuchenden Person gegenüber transparent zu machen.

h) Fortlaufender Kompetenzerwerb und Austausch zur Sicherung der beraterischen Kompetenz und Professionalität

Im direkten Kontakt mit ihren Themeneinbringer*innen sind Berater*innen auf ihre Selbstwahrnehmung und –reflexion angewiesen, wodurch sogenannte „blinde Flecken“ in der Tätigkeit entstehen können. Zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz und Sicherung der Professionalität sollten auch für Berater*innen regelmäßige Supervisionssitzungen fest etabliert werden. In diesen Sitzungen werden die gesammelten beruflichen Erfahrungen im strukturierten Rahmen reflektiert und das methodische Repertoire erweitert.

i) Räumliche und materielle Voraussetzungen für Beratung

Eine professionelle Beratung erfordert, sofern sie nützlich und effektiv sein soll, ein bestimmtes Setting. Beratungsgespräche sollten in einer angemessenen und unterstützenden Atmosphäre stattfinden, die den Akteuren genügend Zeit, Ruhe und Raum gibt, innerhalb eines vertraulichen Gespräches miteinander Lösungsideen zu entwickeln und entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Dies ist mittlerweile auch im pädagogischen Alltag bekannt. Aus diesen Gründen stehen an vielen Schulen eigene, extra ausgestattete Beratungsräume zur Verfügung. Ein geeigneter Raum, bequeme Sitzgelegenheiten sowie Materialien zur Visualisierung stellen unterstützende Rahmenbedingungen für dialogische Beratungsgespräche dar (Mutzeck, 2008a, S. 82). Darüber hinaus lassen sich aus Erkenntnissen der Interaktions- und Kommunikationspsychologie folgende allgemeine Aspekte für die Wahl des Beratungsortes ableiten (Nußbeck, 2006, S. 84):

- Beratung sollte in geschlossenen Räumen durchgeführt werden.
- Beratungsorte müssen erreichbar sein und durch ihre Lage niemanden ausschließen bzw. stigmatisieren (z. B. sollte das Beratungszimmer in der Schule nicht einsehbar sein).
- Einrichtung und Ausstattung hängen von der Zielgruppe und der Thematik ab (z. B. sollten in der Schule Eltern nicht auf Schülerstühlen sitzen müssen).
- Die Ausstattung kann Stil und Vorlieben des Beraters verraten, doch sollten unverfängliche Gegenstände gewählt werden (z. B. sollten Bilder vom Hobby oder politische »Ausagen« vermieden werden).
- Das eigentliche Beratungszimmer sollte abgeschirmt und störungsfrei sein, d. h. es sollte Ruhe und Diskretion vorherrschen (evtl. können »Ruheschilder« aufgehängt werden).
- In Institutionen, die Beratung regelmäßig anbieten, wie etwa Schulische Beratungszentren oder Diagnostische Dienste (vgl. beispielsweise den Beitrag acht zur Beratung und Unterstützung im SIBUZ Berlin-Lichtenberg), sollte es idealer Weise mehrere Beratungsräume und ggf. sogar ein Wartezimmer geben.
- Unabhängig davon, ob es einen extra für diesen Zweck eingerichteten Beratungsraum gibt oder ob für Beratungen Klassen- oder Teilungsräume genutzt werden müssen: Ein

Raumnutzungsplan hilft, die Belegungsmöglichkeiten der zur Beratung genutzten Räume zu koordinieren. Im Kontext von Schule hat dieser organisatorische Aspekt hohe Bedeutung, insbesondere bei größeren Kollegien.

Im Idealfall bietet der Ort bzw. der Beratungsraum in einem Maße Vertraulichkeit, wie es sonst kein öffentlich genutzter Raum einer Schule garantieren kann. Er zeichnet sich in seiner Ausstattung und Atmosphäre dadurch aus, dass er für Themeneinbringer*in und Berater*in die Möglichkeit des Rückzuges und der Konzentration bietet, um schöpferische Gedanken- und Sinnessprünge anzuregen sowie ein Zu-sich-selbst-Finden, Kreativität und beiderseitige Lösungssuche zu ermöglichen. Es bietet sich an, einen hellen, ungestörten Raum in freundlicher Atmosphäre eigens für solche Gespräche herzurichten.

j) Klare zeitliche Rahmensetzung für die Beratung

Keine Beratung gleicht der anderen. Jede Themeneinbringer*in stellt spezifische, auf ihren Bedürfnissen entsprechende Erwartungen an die Beratung. Eine Beratung, die auf einem humanistischen Menschenbild aufbaut und die Bedeutung der Themeneinbringer*in als handelndes Subjekt unterstreicht, muss sich diesen Erwartungen stellen. Die einzige Möglichkeit diese Erwartungen zufriedenstellend zu erfüllen, ist der gezielte Einsatz von Methoden und unterstützenden Handlungsweisen. Und dieser Einsatz bedarf eines ausreichenden Maßes an Zeit. Sowohl Berater*in als auch Themeneinbringer*in benötigen Zeit, wie es Bamberger (2007, S. 92) deutlich zum Ausdruck bringt: Die „... Zeit zum Hören und zum Gehört werden. Zeit, um sich zu orientieren und Orientierung zu geben. Zeit, um sich zu finden und einander zu finden“. In der Konsequenz muss für Beratung im schulischen Kontext ein transparenter, zeitlicher Rahmen geplant werden, welchen Berater*innen nutzen können und der nicht durch andere schulische Belange (z. B. Vertretungsunterricht) plötzlich nicht mehr zur Verfügung steht.

Während die vorangegangenen Ausführungen Aspekte aufzeigen, die zur Überwindung der "äußeren" Schwelle beitragen, wollen wir uns nun den Schwerpunkten widmen, die einen förderlichen Beitrag zur Überwindung der "inneren" Schwelle und der Aktivierung von Veränderungsprozessen auf Seiten der Themeneinbringer*innen leisten.

Inhaltlich-methodische Aspekte sowie die Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Themeneinbringer*in und Berater*in als förderliche Faktoren zur Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen Beratungsarbeit

Im Gegensatz zur Psychotherapieforschung im angloamerikanischen Raum ist die Suche nach förderlichen Faktoren für den Beratungsprozess im schulischen Bereich noch ein junges Forschungsfeld. Resultieren die Faktoren nicht alleinig aus praktischen Erfahrungen, sondern sind wissenschaftlich evaluiert und bestätigt, werden diese Faktoren „Common-Factors“ (allgemeine, ansatzunabhängig Faktoren) genannt. Einen Überblick gibt Hempel

(2013). Die nachfolgend aufgezeigten förderlichen Faktoren können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern wirken gemeinsam. Zu beachten ist, dass die dargestellten Ergebnisse aus der Therapieforschung abgeleitet sind. Dieser Fakt scheint zunächst befremdlich, da wir im pädagogischen Handlungsfeld psychotherapeutische Problemlagen doch eher ausgebildeten Psychotherapeut*innen überlassen. Doch auch Themen, die in eine Beratung getragen werden und weniger psychische Dispositionen betreffen, unterliegen dem Ziel, eine Veränderung des individuellen Erlebens und Handelns zu bewirken. Therapie und Beratung verfügen als verwandte Formen der Hilfestellung sowohl in ihrer Historie als auch auf der Handlungsebene des beraterischen Wirkens über viele Gemeinsamkeiten, was eine Übertragung der Erkenntnisse aus der Therapieforschung möglich und notwendig macht. (Engel et al., 2004; Hempel, 2013).

Durch Hubble et. al. (2010, S. 35) wurde ein Modell zur Strukturierung dieser Faktoren vorgelegt, welches den nachfolgenden Ausführungen zugrunde gelegt wird. Folgende Komponenten beeinflussen wesentlich die Beratung:

- Faktoren auf Seiten der Themeneinbringer*in, welche außerhalb der Beratung liegen. (client and extratherapeutic factors),
- die beraterische Beziehung / Allianz (therapeutic relationship),
- spezifische Methoden und Techniken (models and techniques) und
- Faktoren auf Seiten der Berater*n (therapist factors).

*a) Faktoren auf Seiten der Themeneinbringer*in*

Von außen wird die Themeneinbringer*in durch die Inanspruchnahme einer Beratung häufig in einer passiven Rolle gesehen, als „problembelasteter“, „hilfloser“ oder auch „widerspenstiger Interventionsempfänger“. Doch praktisch und wissenschaftlich zeigt sich, dass die ratsuchende Person wesentlich zum Beratungserfolg beiträgt. Alle empirisch geprüften Beratungskonzepte im schulischen Bereich bauen auf humanistischen Menschenbildannahmen auf, welche den Menschen unter anderem als aktiv handelnd, rational, emotional, zielstrebig und reflektierend beschreiben. Aufgrund dieser Kompetenzen kann der Einflussfaktor „Themeneinbringer*in“ auf den Beratungserfolg nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die ratsuchende Person beschreibt aktiv ihre jeweils erlebte Situation aus ihrer eigenen Sicht heraus, nimmt den eigenen Erfolg wahr, macht eigene Vorschläge und handelt nach eigenen Interpretationen (Mutzeck, 2008a).

Wenn die Beratung gelungen ist, sind die Themeneinbringer*innen intrinsisch motiviert und setzen nach der Beratung die erarbeiteten Maßnahmen in ihrem (pädagogischen) Alltag aktiv um bzw. modifizieren diese, um die selbst gesetzten Ziele zu erreichen. Sie handeln also nicht nach einem vorgeschriebenen Plan, sondern autonom. Sie reflektieren über den Beratungsprozess und ihre jeweilige Situation, entweder allein oder mit Freunden, Familie sowie Kolleg*innen. Themeneinbringer*innen bringen ihre persönlichen alltäglichen Erfahrungen und Sichtweisen in die Beratung ein und nehmen damit wesentlich Einfluss auf den Bera-

tungsprozess (Hempel, 2013). Ziel einer erfolgreichen Beratungsarbeit ist es daher, als Berater*in „... methodisch die menschliche Reflexivität [zu] unterstützen und [zu] fördern und auf diese Weise dem Themeneinbringer die Chance [zu] eröffnen, neue Handlungsalternativen durch eine Sichtveränderung auf das vorherrschende Problem zu erschließen“ (Methner et al., 2013, S. 5). Damit dies gelingt muss die Themeneinbringer*in freiwillig an der Beratung teilnehmen.

b) Beraterische Beziehung / Allianz

Über die Bedeutung der beraterischen Beziehung besteht zwischen allen pädagogischen Beratungskonzepten Einigkeit. Die beraterische **Allianz** ist ein wesentlicher Bestandteil der beraterischen **Beziehung**, wird jedoch teilweise synonym verwendet (Lutz, 2010, S. 34). Während der Begriff der beraterischen Allianz v. a. die *Arbeitsbeziehung zwischen Themeneinbringer*in und Berater*in* meint, umfasst die beraterische Beziehung auch jene Handlungen der Berater*in, die die Themeneinbringer*in bei ihrer Selbstexploration und bei den individuellen Veränderungsprozessen unterstützen.

Der Faktor „Qualität der Allianz“ hat Vorhersagekraft für den Erfolg einer Beratung (Del Re et al., 2012, S. 634). Unter Allianz wird vor allem die Arbeitsbeziehung zwischen Themeneinbringer*in und Berater*in verstanden. Als Bestimmungsstücke einer solchen Arbeitsbeziehung gelten lt. Definition von Borgin (1979) die Übereinstimmung über die zu erreichenden Ziele im Beratungsprozess, eine Aufgabenverteilung bzw. Klärung der Zuständigkeiten und die Entwicklung einer tragfähigen Beziehung zwischen Themeneinbringer*in und Berater*in. Dieses Arbeitsbündnis wird im Vorfeld der eigentlichen Beratung geschlossen und steckt den Rahmen der Sitzung ab. Deshalb sollte jede Berater*in im Vorfeld der eigentlichen Beratung klären, was die Themeneinbringer*in in der jeweiligen Sitzung erwartet. Beispielsweise durch die Frage: „Was muss heute hier passieren, damit Sie zufrieden den Raum verlassen?“ Durch diese Fragestellung erfährt die Berater*in die Erwartung an die Sitzung und kann die verbal gegebenen Aufträge annehmen oder ggf. auch ablehnen bzw. zu einer Modifizierung anregen. (Mehr zum Thema Auftragsklärung finden Sie im gleichnamigen Beitrag ab S. 4.)

Wie oben erwähnt, ist es i. S. einer unterstützenden beraterischen Beziehung sinnvoll, sich an den Grundhaltungen eines Beraters („grundlegende Aspekte einer therapeutischen Beziehung“) zu orientieren, wie sie von Carl Rogers (2007, S. 84 – 87) formuliert wurden und vor allem von dem Ehepaar Tausch (Tausch & Tausch, 1990) im deutschsprachigen Raum etabliert und auf den schulischen Kontext übertragen wurden. Rogers benannte Akzeptanz, Empathie und Kongruenz als notwendige Aspekte einer hilfreichen Grundhaltung jede Berater*in. Diese Grundhaltung wurde in zahlreichen Studien belegt. Unter anderem sind wesentlich bessere Ergebnisse am Ende einer Psychotherapie messbar, wenn die Klienten die drei Grundhaltungen bei ihren Therapeuten wahrnahmen (Tausch, 2007, S. 15).

Diese Grundhaltung der Berater*In wird in der Literatur vielfach hervorgehoben und ausführlich beschrieben. *Akzeptanz* durch die Berater*innen ist bedingungsfrei und gekennzeichnet durch Respekt, Wertschätzung sowie Achtung gegenüber dem Gesprächspartner (Finke, 2003, S. 22). Diese Haltung gilt unabhängig davon, wie sich der Gesprächspartner augenblicklich verhält (Tausch & Tausch, 1990, S. 67). Das heißt aber nicht, dass der Gesprächspartner das Verhalten akzeptieren oder billigen muss (Tausch, 2007, S. 23), sondern – und das ist wesentlich bedeutsamer – die Person als solche akzeptiert sowie sie in ihrer Bedeutung wertschätzt. Mit bedingungslosem Akzeptieren kann die Beziehung der Gesprächspartner gefestigt werden, wird die Selbstakzeptanz des Gegenübers gefördert und werden Ressourcen mobilisiert (Finke, 2003, S. 23). Akzeptanz kann durch das Bekunden von Interesse und Solidarität (Rogers, 2007, S. 84) sowie Ermutigen und Bestätigen von Erfolgen (Finke, 2003, S. 28) ausgedrückt werden. Es spielt eine wichtige Rolle, sein Gegenüber mit seinen Gedanken und Problemen ernst zu nehmen, ohne eigene Maßstäbe anzusetzen und ihm unter Umständen das Gefühl zu geben, er übertreibe. Dies wäre nach Brem-Gräser (1993, S. 334) eine Demonstration der Nichtannahme: „Ein so verunsicherter, zurückgewiesener Mensch – und dies trifft besonders auf Kinder zu – muss dann Kraft und Zeit dafür einsetzen, seine Gefühle zu rechtfertigen, anstatt über diese Kräfte für die Klärung seiner Probleme verfügen zu können“.

Ein empathisches Verhalten der Berater*innen trägt deutlich zum Erfolg einer Beratung bei (Norcross, 2010). Die *Empathie* wird meist kurz als Prinzip des „einfühlenden Verstehens“ bezeichnet und meint das Einfühlen in andere, ohne zugleich zu urteilen (Mutzeck, 2008a, S. 98). Einführendes Verstehen geht – auch wenn es oft synonym verwendet wird – über die Empathie, das Einfühlen an sich, hinaus. Es gibt zwei aufeinander aufbauende Möglichkeiten, dieses Verstehen zu praktizieren. Zum einen geht es um das „sensible Hören der inneren Welt des Anderen“ (Tausch & Tausch, 1990, S. 32), wobei der das Gespräch führende Partner genau auf die Äußerungen seines Gegenübers achtet und sich dabei fragt, was der andere bei diesen Äußerungen fühlen könnte und was diese Äußerungen im Sinne der Selbstoffenbarung über ihn aussagen. Es geht um die Suche nach der Bedeutung dessen, was der Gesprächspartner sagt. Zum anderen zeigt sich Empathie im „Mitteilen der einführend verstandenen inneren Welt“ (Tausch & Tausch, 1990, 33). Dieses Mitteilen erfolgt im Gespräch z. B. über das Spiegeln oder Paraphrasieren von Gefühlen. Von großer Bedeutung ist dabei das wertfreie Äußern dieser Mitteilung.

Kongruenz oder *Echtheit* meint, dass den Berater*innen seine eigenen Gefühle bewusst und zugänglich sind und dass er sie – wenn dies angemessen ist – dem Gegenüber mitteilt (Tausch & Tausch, 1990, S. 87). „Das heißt, dass er in eine direkte persönliche Begegnung mit seinem Klienten kommt, auf einer Person-zu-Person-Basis“ (Rogers, 1962, zit. n. Tausch & Tausch, 1990, S. 87). Eine Möglichkeit, Echtheit auszudrücken, ist das Selbsteinbringen in ein Gespräch (Finke, 2003, S. 67), wobei die Berater*in z. B. das Erleben der Gesprächssitu-

ation mitteilt. Um Kongruenz ausdrücken zu können, sind aber auch individuelle Voraussetzungen bei der beratenden Person notwendig. So muss die Berater*in erst einmal ehrlich und echt zu sich selbst sowie mit den eigenen inneren Prozessen (Gedanken und Gefühlen) vertraut sein (Tausch & Tausch, 1990, S. 88). Insbesondere diese Grundhaltung nimmt der Berater*in eine schwere Last von den Schultern. Sie muss sich im Rahmen der Beratungsarbeit nicht verstellen, sondern darf Mensch mit individuellen Bedürfnissen und Empfindungen sein. Sie darf zum Beispiel sagen: „Das waren jetzt viele Informationen und ich habe das Gefühl, dass mir eine fünfminütige Pause gut tun würde. Sind Sie einverstanden?“. Weiterhin muss auch der Wille für eine emotionale und innere Offenheit vorhanden sein und dem Gesprächspartner gezeigt werden (Mutzeck, 2008a, S. 99). Dann kann wechselseitiges Vertrauen aufgebaut werden, das Voraussetzung für ein gelingendes Gespräch ist, in dem Humor und Lachen neben ernsthaftem Arbeiten auch seinen Platz findet.

Die Gestaltung von Beratungsprozessen, welche auf dieser Grundhaltung der Berater*in basiert, ist durch Symmetrie und Akzeptanz gekennzeichnet.

- Hierbei meint *Symmetrie und Akzeptanz*, dass sich Menschen begegnen und in Interaktion treten, die potentiell die gleichen Fähigkeiten besitzen, auch wenn diese bei Schüler*innen, Eltern und/oder Kolleg*innen verschieden stark ausgeprägt und gewichtet sein können. In diesen Fähigkeiten bestehen die Gleichheit und das Verbindende zwischen den Menschen und damit die Gleichwertigkeit beider am Beratungsprozess beteiligten Akteure, durch die ein humanistisch geprägtes miteinander Leben und Arbeiten erst möglich wird. Mutzeck spricht im Zusammenhang mit Symmetrie von „... der Strukturparallelität der Fähigkeiten von Themeneinbringer und Berater“, d. h. es gibt keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen den auf beiden Seiten angenommenen Fähigkeiten (Mutzeck, 2008b, S. 66).
- Ein weiterer Aspekt von Symmetrie besteht darin, dass sowohl die Themeneinbringer*in als auch die Berater*in als Experten gesehen werden. Dabei ist die Themeneinbringer*in Expert*in für sich, ihr erlebtes Umfeld und ihr Anliegen, während die Berater*in die Expert*in für die Beratungsmethode ist. Dieses „beiderseitige Expertentum“ (Mutzeck, 2008b, S. 66) sichert eine Symmetrie im Beratungsprozess. Eine wichtige Voraussetzung für ein symmetrisches Verhältnis ist die gleichwertige Akzeptanz des Expertenwissens und der Fähigkeiten des Gesprächspartners. Die Symmetrie und gegenseitige Akzeptanz zielt auf eine optimale Ausnutzung der menschlichen Kompetenzen für den Beratungsprozess. Sie stellen somit auch wesentliche Bedingungen für eine symmetrische und kooperative Kommunikation dar.

c) Methoden und Techniken

In den meisten professionellen Beratungskonzepten im schulischen Bereich finden die den verschiedenen Therapieschulen gemeinsamen Wirkfaktoren im Bereich der Methoden und

Ansätze, wie sie von Grawe, Donati & Bernauer (1994) in Metaanalysen empirisch nachgewiesen wurden, direkte Anwendung (Diouani-Streek & Ellinger, 2007). Greif (2011, S. 133, Änderungen durch die Verfasser kursiv) stellt diese Faktoren zusammenfassend dar:

1. „Problemaktualisierung (Vergegenwärtigung der Probleme und der erlebten Emotionen),
2. Ressourcenaktivierung (Erkennen und Nutzen eigener Stärken und Fähigkeiten sowie der Unterstützung durch die Umgebung auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung zwischen [Themeneinbringer*in und Berater*in]),
3. motivationale Klärung (Bewusstmachung der Auswirkungen des Verhaltens und Erlebens auf die bewussten und unbewussten Ziele der [Themeneinbringer*in] und seines Umfeldes sowie kontinuierliche Reflexion der Beziehung zwischen den Zielen) und
4. Problembewältigung (handlungsorientierte Problembewältigung, Umsetzung konkreter Maßnahmen und Unterstützung bei der Zielerreichung).“

Durch einen entsprechenden Methodeneinsatz sollten diese vier Bereiche angesprochen werden. Der Erwerb eines entsprechenden Methodenrepertoires in pädagogischen Trainings bietet einen wesentlichen Vorteil, da in diesen alle Methoden selbst erprobt werden und alle in der Beratung eingesetzten Methoden dem sogenannten „Selbstanwendungsprinzip“ unterliegen. Das heißt, es sollten keine Methoden angewendet werden, welche die Berater*in für sich selbst nicht möchte. Nur durch eine vorangehende Erprobung bei sich selbst werden Gedanken und Gefühle bei der Durchführung erlebbar und liefern wertvolle Hinweise für die spätere Anwendung.

Durch Methoden und Techniken alleine kann keine Verbesserung einer problematisch erlebten Situation des Themeneinbringers herbeigeführt werden. Dennoch sollte ihre Rolle im Beratungsprozess nicht unterschätzt werden, zumal sie es ermöglichen, die Beratung individuell auf die Ausgangsbedingungen, Bedürfnisse und Ziele der Themeneinbringer*in zuzuschneiden. Beratung wird damit flexibler und weiter im Anwendungsfeld als spezifische Therapieansätze.

Die Verzahnung der verschiedenen Methoden sollte nicht losgelöst, sondern planvoll erfolgen. Planvoll meint einerseits „Zielrichtung“, d. h. der Problemlöseprozess wird (bewusst) eingeleitet und folgt einer Grundstruktur. Innerhalb dieser Grundstruktur werden methodische Schritte und Gesprächsführungselemente der Beratung, z. B. der Perspektivewechsel, das Spiegeln zur Unterstützung des Prozesses, von der Berater*in bewusst eingesetzt (Breitenbach, 2007, S. 39). Andererseits schließt das (zielgerichtete) Vorgehen ein, dass die Intention der Beratung nicht aus den Augen verloren wird und Ablenkungen bewusst vermieden werden.

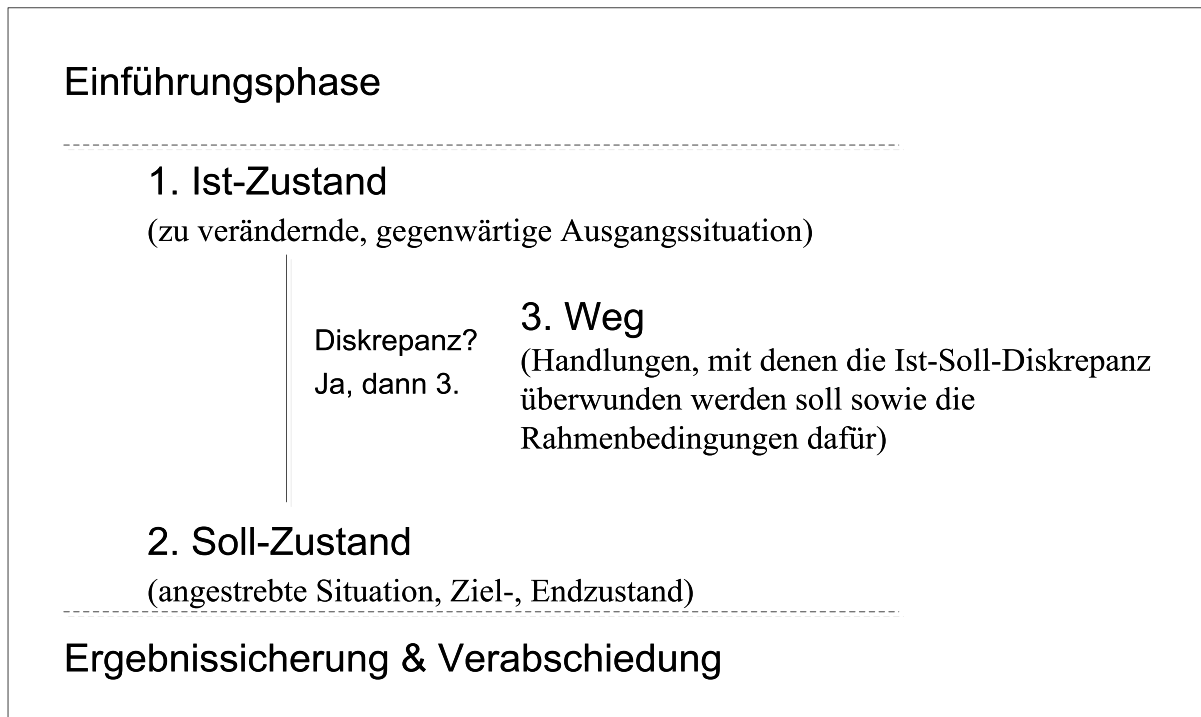


Abbildung 24: Problemlösestruktur der Kooperativen Beratung (Methner, 2012, S. 42)

Die „Einführungsphase“ und die Phase der „Ergebnissicherung und Verabschiedung“ rahmen die Beratung ein. Dazwischen liegt der Prozess, der Versuch, das Problem zu lösen, der eine immer wiederkehrende Problemlösestruktur aufweist. Die eigentliche Struktur folgt dem Dreischritt: Erfassung des „Ist-Zustandes“ (1), Bestimmen des „Soll-Zustandes“ (2) und Erarbeitung des „Weges“ (3). Auch wenn der Dreischritt dieser Problemlösestruktur einfach wirkt, ist es wichtig bei der Gestaltung der einzelnen Phasen darauf zu achten, dass nicht zwischen den einzelnen Punkten zu „springen“. In Alltagsgesprächen oder Beratungen mit geringem Formalisierungsgrad wird diese Struktur häufig nicht eingehalten. So wird beispielsweise kurz ein Verhalten beschrieben, eine Maßnahme festgelegt und erst danach ein Ziel bestimmt. Im Anschluss erfolgt ein weiterer Impuls zum Ist-Zustand und der Ablauf ähnelt dem ersten. Solche wenig strukturierten und oft spontanen bzw. wenig vorbereiteten Gespräche verlaufen zumeist weniger gewinnbringend.

In der *Einführungsphase* sollen die Voraussetzungen für ein effektives Gespräch geschaffen werden (Mutzeck, 2008a, S. 104). Hierbei können der zeitliche Rahmen transparent gemacht, die Verschwiegenheit versichert, Gesprächsrollen festgelegt und Unklarheiten beseitigt werden, aber auch Erwartungen an das Gespräch i. S. einer Auftragsklärung besprochen werden.

Ist-Zustand (1)

In der Phase der Ist-Zustandsbeschreibung werden alle notwendigen Informationen für einen Veränderungsprozess gesammelt. Gesprächsführungselemente, wie aktives Zuhören, zur Konkretisierung anregen oder Dialog-Konsens, können in der gesamten Phase besonders

wirkungsvoll eingesetzt werden. Neben der Beschreibung der problematisch erlebten Situation bzw. eines Themas sollten an dieser Stelle auch Ressourcen und Kompetenzen angesprochen werden (Mutzeck, 2008a, S. 107). Absichten und Ziele von Handlungen können in einer vertieften Beschreibung des Ist-Zustandes ebenfalls benannt werden.

Soll-Zustand (2)

Die Bestimmung des Soll-Zustands ist eine Beschreibung der Situation, die die Themeneinbringer*in erreichen möchte. Die Festlegung des Ziels sollte durch die Themeneinbringer*in erfolgen, wobei die Berater*in sie unterstützt. An dieser Stelle wird das oben beschriebene gegenseitige Expertenverständnis besonders offensichtlich (Mutzeck, 2008a, S. 115).

Weg (3)

Um die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand zu überwinden, sind in einem Beratungsprozess (Lösungs-) Wege zu finden. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen.

Ergebnissicherung und Verabschiedung

Gespräche sollten mit einer Phase der Ergebnissicherung und Verabschiedung abgerundet werden. Ein abrupt beendetes Gespräch wird dem Befragten das Gefühl vermitteln, er „...verdiene jetzt keine Aufmerksamkeit mehr“ (Delfos, 2010, S. 149). Eine kurze Zusammenfassung des Inhalts (Bor et al., 2002, S. 36), die Bestärkung über die innerhalb der Beratung geleistete Arbeit, aber auch Hinweise, dass selbst kleine Schritte Erfolge sind, sowie Angebote für weitere Gespräche, können in die Phase einbezogen werden (Delfos, 2010, S. 149). Dies stellt einen weiteren Schritt dar, um das Selbstvertrauen zu stärken und die Lösungsumsetzung zu unterstützen.

*d) Faktoren auf Seiten der Berater*in*

Einige Beratende arbeiten effektiver als andere (Hubble et al., 2010, S. 38), jedoch ist nicht genau bekannt, welche Eigenschaften und Handlungen einen Berater erfolgreich machen. Uneingeschränkt dürfte die Fachkundigkeit des Beraters als eine solche Eigenschaft gelten. Fachkundigkeit bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Wissensbereiche des Beraters, die von Engel et al. (2004, S. 34) in der „Doppelverortung von Beratung“ zusammengefasst werden:

- Spezifisches Wissen im Handlungsfeld der Beratung, z. B. gesetzliche Grundlagen der Schule oder Umgang und Förderung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung;
- Beratungs- und Interaktionswissen, d. h. Kommunikationsmodelle etc. (...).

Berater*innen „benötigen eine handlungsspezifische Wissensbasis und eine feldunspezifische Kompetenzbasis und erst wenn beide vorhanden sind und zusammenwirken, sind zwei notwendige Grundvoraussetzungen professioneller Beratung erfüllt“ (Engel et al., 2004, S. 35). Mittels dieser beider Kriterien lässt sich das Feld einer professionellen Beratung umreißen. Es wird deutlich, dass „es nicht die professionelle Beratung gibt, sondern eine Bandbreite an beraterischen Bearbeitungsmöglichkeiten je nach spezifischer Fragestellung“ (Schnebel, 2007, S. 22).

Diese Doppelverordnung sollte im schulischen Bereich durch ein handlungsspezifisches Kooperationswissen erweitert werden, u. a. Modelle zu Teamarbeit und Teamentwicklung. Durch dieses Wissen wird ein interdisziplinäres Vorgehen und Teamarbeit gefördert, denn die aktuellen schulischen Herausforderungen im Kontext von Inklusion können oft nur durch ein gemeinsames Vorgehen aller Akteure gemeistert werden (u. a. Jugendamt, Kinder- und Jugendpsychiatrie). Dafür benötigen zusammenarbeitende Professionen Spezialwissen zu Formen der Kooperation (Just, 2016, S. 183).

Wichtiger als diese losgelöste Wissensbasis einer Berater*in ist eine kohärente theoretische Grundlage ihres Handelns, mit deren Hilfe sich die verschiedenen Wissens Elemente zu einem schlüssigen Wissensnetz verbinden. Sowohl eine Handlungs- und Störungstheorie, als auch die unter 2.b) beschriebenen Menschenbildannahmen, können helfen, Sachverhalte angemessen zu beschreiben, zu erklären, vorherzusagen und damit veränderbar zu machen (Schlee, 2012; Mutzeck, 2008; Scheller & Methner, 2011). Außerdem stellen diese Grundannahmen den Wegweiser für das eigene Handeln und die eigene Selbstreflexion der ratsuchenden Person ebenso dar, wie sie einer Berater*in Orientierung zu spezifischen Handlungs- und Verhaltensweisen sein kann. Ackerman und Hilsenroth (2003) haben hierzu herausgearbeitet, dass Vertrauenswürdigkeit, respektvolles Verhalten, Freundlichkeit und Offenheit Eigenschaften sind, die sich u. a. durch aktive Teilnahme, positives Verstärken sowie Verständnis für die Situation und den Problembearbeitungsprozess der Themeneinbringer*in äußern (Melzer & Methner, 2014, S. 81; Hempel, 2013, S. 51).

Ein interessanter, oft im pädagogischen Alltag vernachlässigter Aspekt von Beratung ist die ethische Verantwortung der beratenden Person gegenüber seiner Themeneinbringer*in. Um zu zeigen, dass ethische Richtlinien ebenfalls hilfreiche Rahmenbedingungen professionellen Handelns darstellen können, werden nachfolgend die der wissenschaftlichen Assoziation Beratung (www.wa-beratung.de) exemplarisch vorgestellt:

„Beraterisches Handeln geht von einem Menschenbild aus, das die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialem Eingebundensein thematisiert. Dies bedeutet ein Handeln, welches Wertschätzung und Gleichheit, Förderung von Wachstum und Entwicklung sowie die individuelle Verantwortlichkeit von Personen und Systemen gleichermaßen unterstützt. Ziel jedes beraterischen Handelns ist die Erweiterung der Möglichkeitsräume der zu Beratenden sowie die Förderung individueller und institutioneller Selbstorganisation. Diese grundlegende Haltung findet allerdings dort ihre Grenze, wo Menschenrechte und Menschenwürde infrage gestellt werden und strafrechtliche Bedingungen relevant werden. Vor allem in pädagogischen Handlungsfeldern, die häufig durch eine zuweilen unklare Auftragslage und Zwangskontexte bestimmt sind, ist auf eine größtmögliche Transparenz und die zunehmende Entwicklung individueller Handlungsmöglichkeiten zu achten. Hier sowie in allen anderen Bereichen beraterischer Tätigkeit ist die Würde und der Schutz der Persönlichkeit durch Transparenz beraterischen Handelns und Vertraulichkeit zu gewährleisten.“

Das hohe Gütemaß an eine professionelle Beratung kann nur durch regelmäßige Fortbildung, kritische Selbstreflexion und durch regelmäßige reflektierte Praxis unter fachkundiger und kollegialer Außenhilfe realisiert werden. Eine Verpflichtung zu ständiger Weiterbildung in Form von Supervision und Intervision ist daher für professionelle Berater unerlässlich.

In den meisten Konzepten wird hervorgehoben, dass das Herstellen und Sichern von Transparenz auf der Inhalts-, der Problem- und der Beziehungsebene den Beratungsprozess positiv unterstützt (Schlee, 2008b, S. 108) und trägt somit zu einer erfolgreichen Beratung bei. In allen drei Bereichen ist sowohl die Transparenz im Hinblick auf die Rolle als Berater*in, als auch mit Blick auf das Ziel inbegriffen.

Fazit

Beratung war und ist kein festgesetzter Begriff. Der Begriff kann sowohl auf ein (unprofessionelles) Gespräch, als auch auf ein theoretisch fundiertes Konzept wie die Kooperative Beratung angewendet werden. Dieser Umstand macht ihn anfällig für Moden oder Trends, wie z. B. Coaching, Counselling (Engel, 2006, S. 777) und fordert dazu auf, Beratung zu definieren und für alle Beteiligten transparent zu gestalten.

Professionelle Beratung kann den pädagogischen Alltag gewinnbringend für alle Beteiligten gestalten helfen und die Qualität schulischer Arbeit wesentlich verbessern. Jedoch ist nur das Angebot einer Beratung kein Selbstläufer. Für eine qualitativ hochwertige Arbeit bedarf es förderlicher Rahmenbedingungen sowie inhaltlich förderlichen Faktoren, um den in der Fragestellung vorangestellten inneren und äußeren Hürden des Ratsuchenden zu begegnen. Erst wenn beide Bereiche zusammenwirken kann sich das gesamte Potenzial einer Beratung entfalten. Entsprechend der in diesem Artikel für beide Bereiche vorgestellten förderlichen Faktoren wird abschließend eine Checkliste präsentiert, welche als Grundlage einer Reflexion über die eigene Beratungsarbeit dienen kann.

Tabelle 13: Checkliste zur Reflexion der eigenen Beratungsarbeit

Förderliche äußere Rahmenbedingungen einer Beratung		Förderliche inhaltliche und gestalterische Faktoren für die konkrete Beratungsarbeit	
erfüllt		trifft zu	
Unterstützt die Beratung frühzeitig?	<input type="checkbox"/>	Verfüge ich als Berater über eine kohärente theoretische Grundlage?	<input type="checkbox"/>
Unterstützt die Beratung zeitnah?	<input type="checkbox"/>	Fühle ich mich als Berater*in ethischen Kriterien verpflichtet?	<input type="checkbox"/>
Weist die Beantragung einer Beratung nur wenige administrative Hürden auf?	<input type="checkbox"/>	Reflektiere ich als Berater*in meine Praxis regelmäßig selbst?	<input type="checkbox"/>
Ist das Anforderungsprofil an die Beratung klar?	<input type="checkbox"/>	Habe ich als Berater*in die eingesetzten Methoden schon selbst erprobt?	<input type="checkbox"/>

Handelt die Berater*in unabhängig?	<input type="checkbox"/>
Ist der zeitliche Rahmen transparent?	<input type="checkbox"/>
Steht für die Beratung ein eigener Raum zur Verfügung?	<input type="checkbox"/>
Können sich Berater*innen fortlaufend qualifizieren?	<input type="checkbox"/>
Nehmen die Berater*innen regelmäßig an einer berufspraktischen Reflexion (z. B. Supervision) teil?	<input type="checkbox"/>
Kennt die Berater*in ihren Einsatzort sicher?	<input type="checkbox"/>
Verfügt die Berater*in über das notwendige Fachwissen?	<input type="checkbox"/>
Verfügt die Berater*in über das notwendige Kooperationswissen?	<input type="checkbox"/>
Verfügt die Berater*in über ausreichend Wissen und Können im Bereich der Gesprächsführung?	<input type="checkbox"/>

Kenne ich als Berater*in verschiedene Methoden zu Gestaltung von Einzel- und Gruppenprozessen und kann diese kompetent anbieten?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in für ein angenehmes Beratungsambiente gesorgt?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in zu Beginn eine Rollenklärung gemacht?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in eine Auftragsklärung vorgenommen?	<input type="checkbox"/>
Habe ich mich als Berater*in der Freiwilligkeit meiner Themeneinbringer*in vergewissert?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in meine Themeneinbringer*in wertgeschätzt?	<input type="checkbox"/>
Bin ich als Berater*in meiner Themeneinbringer*in empathisch begegnet?	<input type="checkbox"/>
War ich als Berater*in ehrlich gegenüber meiner Themeneinbringer*in?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in Methoden zur Problemaktualisierung angewendet?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in Methoden zur Ressourcenaktivierung angewendet?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in Methoden zur motivationalen Klärung angewendet?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in Methoden zur Problembewältigung angewendet?	<input type="checkbox"/>
Bin ich als Berater*in zielgerichtet und planvoll in der Beratung vorgegangen?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in auf Transparenz in inhaltlicher und methodischer Hinsicht geachtet?	<input type="checkbox"/>
Habe ich als Berater*in die Autonomie des Themeneinbringers respektiert?	<input type="checkbox"/>

Literatur

- Ackerman, S.J. /Hilsenroth, M.J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. In: *Clinical Psychology Review*, Bd. 23, 1-33
- Bamberger, G. G (2007). Lösungsorientierte Beratung. In: Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.): *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Oberhausen, 89 – 110.
- Breitenbach, E. (2007). Klientenzentrierte Beratung. In: Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.): *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Oberhausen, S. 33 - 50
- Brem-Gräser, L. (1993): *Handbuch der Beratung für helfende Berufe*. Bd. III. München: Reinhardt.
- Cocard, Y. (2002). *Vertrauen im Jugendalter. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Vertrauensentwicklung bei 12- bis 21-Jährigen*. Bern u. a.: Haupt.
- Del Re, A. C., Fluckiger, Ch., Horvarth, A. O., Symonds, D. & Wampold, B. E. (2012). Therapist effects in the therapeutic alliance-outcome relationship: A restricted-maximum likelihood meta-analysis. In: *Clinical Psychology Review*, Bd. 32, 642-649.
- Delfos, M.F. (2007). »Wie meinst du das?« *Gesprächsführung mit Jugendlichen (13–18 Jahre)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.) (2007). *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*, Oberhausen: Athena.
- Engel, F. (2006). Beratung- Europäische Perspektiven: Eine Einführung zu den beiden Artikeln von Colin Feltham und Manuel Alvarez Gonzáles & Rafael Bisquerra Alzina. In: *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis* 4. 777 – 778.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2004). Beratung – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung, Bd. 1: Disziplinen und Zugänge*. Tübingen, 103 – 114.
- Finke, J. (2003). *Gesprächspsychotherapie. Grundlagen und spezifische Anwendungen*. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2011). Grundlagentheorien und praktische Beobachtungen zum Coachingprozess. In: Birgmeier, B. (Hg.): *Coachingwissen*. 2. Aufl., Wiesbaden, 131–146.
- Holtz, K.-L. & Thiel, D. (1996): LoB – Lösungsorientierte Beratung und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Mutzeck, W. & Schlee, J. (Hg.): *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, Heidelberg, 168-190.
- Hempel (2013): *Wirkfaktoren von Beratung im pädagogischen Kontext: Allgemeine Wirkfaktoren der Psychotherapie im Rahmen der „Kooperativen Beratung“* nach Wolfgang Mutzeck. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Leipzig.
- Hubble, M. A., Duncan, B. L., Miller, S. D. & Wampold, B. E. (2010). Introduction. In: Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E. & Hubble, M. A. (Hg.): *The heart/soul of change. Delivering what works in therapy*, 2. Aufl. Washington D.C, 23-46.
- Just, A. (2016). *Beratung in der Schulsozialarbeit: Eine kritische-konstruktive Analyse*, Münster.
- Lutz, W. (2010). Was ist Psychotherapie? – Grundlagen und Modelle. In: Lutz, W.(Hrsg.): *Lehrbuch Psychotherapie*. S. 25 – 37. Bern: Huber.
- Methner, A. & Melzer, C. Kooperative Beratung, In: Ellinger, S. & Diouani-Streek, M. (Hrsg.): *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*, 3. Aufl., Oberhausen: Athena, 77-108.

- Methner, A. (2012). Förderpläne. In: Mein Inklusionsmaterial. Handreichung Grundschulen des Ernst Klett Verlages, 40–46.
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mutzeck, W. (2008a): *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*, 6. Aufl., Weinheim, Basel.
- Mutzeck, W. (2008b). *Methodenbuch kooperative Beratung: Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim, Basel.
- Nestmann, F., Sickendiek, U. & Engel, F. (2006). Herausforderung an Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, In: *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis* 4, S.777-778.
- Norcross, J. C. (2010). The Therapeutic Relationship. In: Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E. & Hubble, M. A. (Hg.). *The heart/soul of change. Delivering what works in therapy*, 2. Aufl., Washington D.C., 113-141.
- Nußbeck, S. (2006). *Einführung in die Beratungspsychologie*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Riemann, G., Frommer, J. & Marotzki, W. (2000). Qualitative Beratungsforschung, In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Nr. 2
- Roggenkamp, A., Rother, T. & Schneider, J. (2014). *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern: Das Praxisbuch – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*, Donauwörth.
- Rogers, C. R. (2007). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Scheller, J. & Methner, A. (2011). Gedanken zum Menschenbild der Kooperativen Beratung, In: Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion*, S 280–294, Weinheim und Basel: Beltz.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*, 3. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*, Weinheim, Basel.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim
- Spiess, W. (1998). *Die Logik des Gelingens. Entwicklungs- und Lösungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik*, Dortmund.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1990). *Gesprächspsychotherapie. Hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben*. 9., ergänzte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. (2007). Lernförderliches Lehrerverhalten. Zwischenmenschliche Haltung beeinflussen das fachliche und persönliche Lernen der Schüler, In: Mutzeck, W. & Popp, K. (Hrsg.). *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden*. Weinheim, S. 14-29.
- Wiethoff, C. (2011). *Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Wiesbaden.

17. Nachwort der Herausgeber*innen

Janet Langer, Oliver Carnein (Rostock) & Andreas Methner (Leipzig)

Gelingensbedingungen für Beratung im Kontext von Schule zu benennen war das übergeordnete Ziel der gleichnamigen Fachtagung im Juni 2017 an der Universität Rostock sowie dieses Tagungsbandes.

Mal angenommen, wir – die Veranstalter*innen der Fachtagung und Herausgeber*innen dieses Tagungsbandes – hätten mit Ihnen, der Teilnehmer*in bzw. Leser*in, vor Beginn eine Auftragsklärung vorgenommen... Welche Fragen wir dazu miteinander hätten besprechen können, haben Sie bereits im gleichnamigen Artikel gelesen (s. S. 4). An dieser Stelle wollen wir – wie im Vorwort angekündigt – abschließend berichten, wie wir unseren Auftrag definiert haben und zu welchen Antworten wir gelangt sind.

Im o. g. Artikel zur Auftragsklärung wurden fünf Fragen benannt, die hilfreich sind, eine transparente Arbeitsbeziehung zwischen ratsuchender und beratender Person herzustellen. Dies wird dort als eine wesentliche Gelingensbedingung für Beratung beschrieben. Wir wollen diese Fragen nutzen, um zu resümieren und einen Ausblick zu wagen.

Der Anlass: *Was führt Sie hierher?*

Als Adressaten für diese Fachtagung waren vier Zielgruppen angesprochen: In der Schule oder in ihrem Umfeld beratend tätige Pädagog*innen sollten Gelegenheit haben sich auszutauschen – sowohl mit jenen, die auf der administrativen Ebene Verantwortung übernehmen für die strukturellen Voraussetzungen gelingender Beratungsprozesse, als auch mit denen, die sich mit der Beratungsbildung beschäftigen, sowie auch mit jenen, die Aspekte von Beratung aus wissenschaftlicher Perspektive nutzen bzw. erforschen und weiterentwickeln.

Wenn es uns gelungen sein sollte, Sie mit dem einen oder anderen der in diesem Tagungsband dargestellten Themen angesprochen zu haben, wäre ein wichtiges Ziel erreicht: über Beratung ins Gespräch zu kommen und so dafür zu sorgen, dass Arbeitsprozesse hinterfragt und weiterentwickelt werden können.

Das Anliegen: *Was möchten Sie erreichen?* vs. 4. Die Abmachung: *Was bieten wir an? Welche Unterstützung erwarten Sie von uns?*

So gilt es nun am Ende dieses Tagungsbandes i. S. einer Auftragsklärung darzulegen, ob und ggf. wie das Anliegen erreicht wurde, die vielfältigen Gelingensbedingungen von Beratung im Kontext von Schule zu sammeln und zu verdichten. Zu diesem Zweck formulierten wir zu Beginn vier Teilziele, die wir nachfolgend in Beziehung setzen zu unserem Angebot, welches Sie auf der Fachtagung erleben konnten und in diesem Tagungsband vertiefend nachlesen können:

1. Wir wollten konkrete Gelingensbedingungen für Beratungs- und Unterstützungssysteme anhand von aktuellen Forschungsbefunden sowie best-practice-Beispielen systematisieren, Qualitätskriterien entwickeln und Forschungsdesiderate aufzeigen.

- ✓ Im Rahmen der Impulsreferate, Workshops und Artikel wurden Gelingensbedingungen von Beratung und deren Ausbildung auf struktureller und personaler Ebene herausgearbeitet. In vielen Ausführungen wurde deutlich, dass eine positive Beziehung zwischen ratsuchender und beratender Person eine überaus wichtige Grundlage einer gelingenden Beratung darstellt. Dass Kompetenzen zur Gestaltung einer solchen Beratungsbeziehung bereits in der Ausbildung von Berater*innen – wie in jeder pädagogischen Beziehung – angebahnt werden sollten, ist u. a. im Artikel von Jörg Schlee nachzulesen (s. S. 74).
- ✓ Der Artikel „Wie kann Beratung aus Sicht der Forschung gelingen“ (s. S. 96) ist geeignet, Qualitätskriterien für Beratung abzuleiten. Darüber hinaus weist dieser Artikel auf eine Reihe ungelöster Probleme hin, zu denen geforscht werden sollte und die zugleich den „Praktiker*innen“ Hinweise geben auf sog. Stolpersteine.
- ✓ In vielen Workshops wurden i. S. von best-practice-Beispielen Wege aufgezeigt, wie Beratung gelingen kann, so z. B. bei den Themen „Schüler*innen-Coaching“, „Kann systemische Gesprächsführung einen positiven Beitrag im Kontext schwieriger Elterngespräche leisten?“ (s. S. 65), „Beratungsangebote im SIBUZ Berlin-Lichtenberg“ (s. S. 55) sowie „Kooperative Fallberatung zur Förderplanung“ (s. S. 44).
- ✓ Während der Plenumsdiskussion „Forschung trifft Praxis“ wurden Ansätze gezeigt, wie Beratung als Element in Forschungsprojekten zur Professionalisierung von Lehrkräften und Studierenden dienen sowie, wie sie als Element in die erste Phase der Lehramtsausbildung integriert werden kann (s. S. 96, 115 und 122). Zugleich spiegeln diese Beiträge wider, dass es einen Forschungsbedarf gibt, z. B. zu Ausschlusskriterien für Beratung und Beratungsausbildung, die bislang an keiner Stelle thematisiert wurden.

2. Wir wollten Anregungen für die Weiterentwicklung der Ausbildung von beraterischen Kompetenzen in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehramtsausbildung sammeln.

- ✓ Dr. Uwe Viole, Leiter des Institutes für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern, verdeutlicht in seinem Grußwort, dass sich das IQ M-V nicht nur mit einer finanziellen Förderung für diese Fachtagung engagiert, sondern dass Beratung einen hohen Stellenwert für das ihm eigene Beratungs- und Unterstützungssystem hat und „... [dass es sich bei Beratung] um einen alle Bereiche verbindenden Kristallisationspunkt [handelt]“ (s. S. 8).
- ✓ Prof. Bodo Hartke, zuständiger Professor für den Bereich Lehrertraining und Beratung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock, wirbt explizit dafür, „... dass das Curriculum ‚Beratung‘ nicht in der

ersten Phase der Lehrerbildung endet. Beraterische Elemente sollen ein fester Bestandteil der zweiten Phase der Lehrerbildung werden und es auch in der dritten Phase bleiben“ (s. S. 10).

- ✓ Vor allem in den Forschungsbeiträgen sowie im Workshop „Beratung in der Lehrer*innenbildung – eine kritische Bestandsaufnahme aus sozial- und berufspädagogischer Sicht“ wurde die Bedeutsamkeit von Beratung in der Lehramtsausbildung herausgestellt sowie auf aktuell erhebliche Potentiale für ein sich entwickelndes inklusives Schulsystem hingewiesen (s. S. 88).

3. Wir wollten Formen des Angebotes und der Nutzung von Beratungs- und Unterstützungssystemen diskutieren.

- ✓ In seinem Beitrag „Sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren – eine Profession verändert sich!“ zeigt Baldur Drolsbach, Schulleiter der Schule für Erziehungshilfe des Lahn-Dill-Kreises, wie Beratungsstrukturen helfen können, Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung dezentral zu beschulen und zu fördern (s. S. 14).
- ✓ Der Workshop „Kooperative Unterrichtsberatung als Qualitätsentwicklungsinstrument“ ermutigte vor allem Mentor*innen bei der Begleitung von Referendar*innen solche Formen der Rückmeldung zu wählen, die die Lernenden in der 2. Phase der Lehramtsausbildung zu einer reflektierten, eigenmotivierten Handlungsplanung ermutigen (s. S. 33).

4. Wir wollten Raum für nachhaltige Vernetzung schaffen.

- ✓ Nicht nur in den Workshops, sondern auch in den Pausen und beim gemeinsamen Abendessen gab es vielfältige Möglichkeiten des institutionsübergreifenden, interprofessionellen Austausches.
- ✓ Über Adress-Listen wurden Materialien zu einzelnen Vorträgen auf Wunsch versandt.
- ✓ Seit der Fachtagung hat ein inneruniversitärer Austausch an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Behandlung des Themas Beratung in den verschiedenen Lehrämtern begonnen. Vor dem Hintergrund eines sich zunehmend entwickelnden inklusiven Schulsystems scheint es geboten, dass die Lehramtsstudierenden der Regelschul- und Sonderpädagogikstudiengänge auf ihre künftige gemeinsame Tätigkeit vorbereitet werden, wie es in dem Beitrag zu Effekten von inklusiven Praxisformaten im Lehramtsstudium dargestellt wird (s. S. 122).
- ✓ Mit diesem Tagungsband möchten die einzelnen Autor*innen dazu beitragen, dass das vorgestellte Wissen weiter genutzt wird und zur Diskussion anregt.

Die Rückmeldungen der Tagungsteilnehmer*innen während der Tagung sowie über die Evaluationsbögen stimmen überwiegend mit unserer o. g. Auflistung überein: Es wurden v. a. förderliche Bedingungen erarbeitet, was dem Anliegen der Fachtagung sowie dieses Tagungsbandes entspricht. Die dem System Schule immanenten Grenzen von Beratung wurden hingegen weniger thematisiert. Dies erscheint plausibel, wenn wir davon ausgehen,

dass die Besucher*innen einer Fachtagung zum Thema Beratung zumeist über eine – für Beraterpersönlichkeiten typische – lösungsorientiert positive Grundhaltung verfügen.

Der Auftrag: *Was wollen Sie von mir?* vs. 5. Die Arbeitsbeziehung: *Wie fangen wir an?*

Durch die Auswahl von Themen für die Impulsreferate und die Workshops trafen Vertreter*innen aller vier Personengruppen zu verschiedenen Themen aufeinander. Die vorgestellten Inhalte wurden aus verschiedenen Perspektiven mit den Referent*innen sowie interprofessionell kontrovers diskutiert. Die Ergebnisse dieser Gespräche fanden Eingang in die Artikel in diesem Tagungsband. Im Artikel „Hochwertige Beratungsarbeit im schulischen Setting“ sind die Arbeitsergebnisse aus den Impulsreferaten, Workshops sowie vor allem aus den Diskussionen der Teilnehmer*innen theoriebezogen systematisiert und zusammengefasst (s. S. 135).

So stellte diese Fachtagung ein Podium für Vernetzung dar. Das Autor*innenverzeichnis im Anhang ermöglicht es Ihnen, bei Interesse Kontakt zu knüpfen.

Anders als auf einer Fachtagung, kommunizieren Autor*innen und Leser*innen selten direkt miteinander. Im Vorwort wünschten wir Ihnen eine gewinnbringende Lektüre sowie der vorliegenden Publikation, dass sie nicht nur ein weiteres Gewicht im Bücherregal darstellt.

Was nehmen Sie mit? Als Erweiterung der Checkliste von Henriette Hempel, Andreas Methner und Oliver Carnein (s. S. 150) hier unsere „Top 10 der Gelingensbedingungen für Beratung im Kontext Schule“:

- Eine belastbare Vertrauensbasis zwischen ratsuchender und beratender Person ist durch ein hohes Maß an Rollenklarheit und Transparenz gekennzeichnet. Die drei Grundhaltungen eines Beraters nach Carl Rogers, d. h. bedingungslose positive Wertschätzung, Empathie, Kongruenz, helfen, eine solche vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre herzustellen.
- Beratung ist eine zielgerichtete Form der Kommunikation, die sich durch eine bewusste Gesprächsführung auf der Seite der Berater*in von einem Alltagsgespräch unterscheidet.
- Psychosoziale Beratung ist geeignet, zum pädagogischen Alltag Abstand zu gewinnen und dadurch zur individuellen Psychohygiene sowie zur Professionalisierung im Team beizutragen.
- Für Beratungsprozesse bedarf es eines geschützten Rahmens. Dieser umfasst – sowohl für die ratsuchende Person, als auch für die Berater*in – ungestörte Räumlichkeiten, frei verfügbare bzw. für Beratung definierte Arbeitszeit sowie Materialien für die Beratung.
- Gewinnbringende Beratung findet v. a. dort statt, wo auf schuladministrativer Ebene diese Voraussetzungen geschaffen werden.
- Bereits in der Beratungsausbildung ist es von großer Bedeutung, theoriegeleitet Wissen über den Beratungsvorgang zu erwerben, welches getragen ist von einem Gegenstandsverständnis, dem Subjekt Mensch: Nur wenn die Beratende der ratsuchenden Person

zutraut, autonom und reflexiv zu agieren, über Verbalisierungs- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Emotionalität zu verfügen, rational zu entscheiden und planvoll zu handeln, kann die ratsuchende Person eigene Lösungen finden.

- Ebenfalls zu einem hohen Maß an Transparenz trägt die sogenannte Auftragsklärung zu Beginn eines jeden Beratungsprozesses bei.
- Es gibt Themen, die außerhalb des Einflussbereiches der ratsuchenden Person liegen; diese sind für eine horizontale Form von Beratung nicht geeignet. Für diesen Fall ist eine Auftragsklärung unabdingbar.
- Beratung im engeren Sinne erfolgt in der Regel in expliziten 1:1-Beratungssituationen oder in Formen von kollegialer Gruppen- bzw. Fallsupervision. Beraterische Kompetenzen jedoch können durch den bewussten Einsatz von Gesprächsführungselementen sowie durch ein planvolles beraterisches Vorgehen in jeglichen Bereichen des schulischen Alltages Verwendung finden (z. B. Lernbegleitung von Schüler*innen, Informationsgespräche mit Eltern, kollegialer Austausch).
- Authentischer Humor ist kein hinreichender, aber ein unterstützender Gelingensaspekt für Beratung, ebenso wie für andere Lernprozesse.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Aufgabe und Ziel von Sonderpädagog*innen.....	15
<i>Abbildung 2:</i> Die Rolle von Berater*innen	16
<i>Abbildung 3:</i> Zugang zum Tagungsthema	16
<i>Abbildung 4:</i> SFEH als regionales Beratungs- und Förderzentrum	19
<i>Abbildung 5:</i> Prinzipien des Konzepts	20
<i>Abbildung 6:</i> Aufträge der BFZ- Lehrkräfte	23
<i>Abbildung 7:</i> Platz der Sonderpädagog*innen im Feld	24
<i>Abbildung 8:</i> Kompetenzfelder der Sonderpädagogik	25
<i>Abbildung 9:</i> Wirkungen des Organisations- und Professionskonzeptes	26
<i>Abbildung 10:</i> Häufigkeit der Tätigkeiten im BFZ.....	28
<i>Abbildung 11:</i> Beratung im Kontinuum zwischen Delegation und Therapie nach Katzenbach, D. (2017): Vortrag auf der Fachtagung „Starke Teams – Inklusion braucht Kommunikation“ am 17.03.2017 in Kassel.....	30
<i>Abbildung 12:</i> beruflicher Hintergrund teilnehmender Lehrkräfte (Berufsstatus oben und Schulform unten)	35
<i>Abbildung 13:</i> Beratungsanlässe	36
<i>Abbildung 14:</i> Ablauf des Förderplangesprächs im Rahmen der LEG inkl. Vor- und Nachbereitungsphasen.....	50
<i>Abbildung 15:</i> Theoretische Grundlagen	79
<i>Abbildung 16:</i> Verdeutlichung psychologischer Zusammenhänge in verschiedenen Gruppengrößen	84
<i>Abbildung 17:</i> Dimensionen und Fähigkeiten im Kontext der Beratungskompetenz nach Gerich, Bruder, Hertel, Trittel und Schmitz (2015)	106
<i>Abbildung 18:</i> Dreistufiges Ablaufschema von Beratungsprozessen in der Inklusion nach Hornby (2014).....	112
<i>Abbildung 19:</i> Übersicht des Ablaufs der Schulpraktischen Übungen mit Impuls- und Fachberatungen.....	117
<i>Abbildung 20:</i> Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, in Anlehnung an das COACTIV-Modell (Voss et al., 2015, S. 16).....	123
<i>Abbildung 21:</i> Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Überzeugungen in inklusiven Bildungslandschaften (modifiziert nach Voss et al., 2015, S. 16)	125
<i>Abbildung 22:</i> Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Kooperation in inklusiven Bildungslandschaften (modifiziert nach Voss et al., 2015, S. 16)	128
<i>Abbildung 23:</i> Theoretisches Rahmenmodell zu den Determinanten und Konsequenzen des pädagogischen Wissens als Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Diagnostik in inklusiven Bildungslandschaften (modifiziert nach Voss et al., 2015, S. 16)	130
<i>Abbildung 24:</i> Problemlösestruktur der Kooperativen Beratung (Methner, 2012, S. 42).....	147

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Zeitpunkt der letzten Unterrichtsberatung	35
<i>Tabelle 2:</i> Ablauf der KUB.....	42
<i>Tabelle 3:</i> Tabellarische Darstellung verschiedener Faktoren im gesamten Bedingungsfeld (Auswahl)	46
<i>Tabelle 4:</i> Pädagogisches Personal und seine Aufgaben im Jahrgangsteam (Auswahl).....	47
<i>Tabelle 5:</i> Gruppe der befragten Personen.....	52
<i>Tabelle 6:</i> Bewertung aufgrund des Abnehmens der KEFF von anderen Methoden	54
<i>Tabelle 7:</i> Aufgaben der Beratungs- und Unterstützungszentralen	58
<i>Tabelle 8:</i> Notwendige Voraussetzungen für Berater*innen.....	82
<i>Tabelle 9:</i> Gelingensbedingungen für Beratung, eigene Darstellung nach Cohn 1975, Schlee 2012, 2017	99
<i>Tabelle 10:</i> Studierendeneinschätzungen zu den Seminaren, eigene Erhebung.....	102
<i>Tabelle 11:</i> Eigenschaften und Techniken "guter" Berater*innen nach Ackerman und Hilsenroth (2003).....	110
<i>Tabelle 12:</i> Methoden und Techniken zur Veränderung der Sichtweise nach Methner und Melzer (2014, S. 95)	111
<i>Tabelle 13:</i> Checkliste zur Reflexion der eigenen Beratungsarbeit	150

Autor*innenverzeichnis

Brian Carlsson

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sonderpädagogik und Inklusion des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Greifswald im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes LEHREN in M-V; Forschungsschwerpunkt: Beratungskonzepte für Schulen auf dem Weg zur Inklusion; Berater am Caritas-Regionalzentrum im Bereich Trennung, Scheidung und Umgang; zertifizierter NLP- und Kommunikationstrainer sowie ausgebildet in systemischer Therapie und Beratung

Oliver Carnein

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; Modulbeauftragter für die Module „Lehrertraining für Sonderpädagogen“ sowie „Sonderpädagogische Beratung in der Schule“

Baldur Drolsbach

Schulleiter der Schule für Erziehungshilfe des Lahn-Dill-Kreises (Beratungs- und Förderzentrum); langjährige konzeptionelle Entwicklung und Umsetzung einer dezentralen Beschulung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Dr. Marlen Eisfeld

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; hat promoviert mit dem Thema: "Bindung und IQ"; lehrt im Bereich des Förderschwerpunktes für soziale und emotionale Entwicklung; arbeitet zudem für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung in MV zur Professionalisierung der Praxisphasen in der Lehramtsausbildung

Peggy Fettig

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; lehrt im Bereich des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung; arbeitet zudem für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung in MV zur Professionalisierung der Praxisphasen in der Lehramtsausbildung

Prof. Dr. Bodo Hartke

Lehrstuhl Sonderpädagogik Förderschwerpunkt Lernen am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; verantwortlicher Professor für den Bereich Lehrertraining und Beratung in der Lehramtsausbildung Sonderpädagogik am ISER, Trainer für Kooperative Beratung, langjährige Erfahrungen als Trainer und Berater sowie Lehrer in inklusiven Settings; Erprobung von Formen Kooperativer Beratung innerhalb des Rügener Inklusionsmodells (RIM), zahlreiche Forschungsprojekte und Publikationen im Kontext von schulischer Prävention und Inklusion

Henriette Hempel, M.Ed.

Sonderpädagogin an der Caritasschule für Erziehungshilfe, Eilenburg; Trainerin der Kooperativen Beratung, Durchführung von Trainings in Grund- und Aufbaumodulen an der Universität Leipzig

Anna Höffner

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig; Forschung und Lehre zu Beratungskonzepten im pädagogischen Kontext; Dissertationsthema: Unterrichtsberatung (Arbeitstitel); Trainerin der Kooperativen Beratung

Dr. Claudia Kalisch

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock; Ausbildung in systemischer Beratung und Supervision; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufswahlforschung, Berufs- und Studienorientierung, Pädagogische Professionalität und Lehrerbildungsforschung; Beratung und Coaching in der (beruflichen) Schule

Prof.in Dr. Katja Koch

Lehrstuhl Pädagogik Förderung im Schwerpunkt geistige Entwicklung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; leitet mehrere Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in MV

Michaela Kurtz

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; Forschungsschwerpunkt und Dissertationsthema: Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache von Lehramtsanwärtern im Förderschwerpunkt Sprache; Lehrgebiete: Schulpraktischen Übungen im Förderschwerpunkt Sprache (Fachberatung), Neue Medien in der Sonderpädagogik, Störungsübergreifende Interventionen (Master Frühe Hilfen).

Janet Langer

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; Forschungsschwerpunkt Bindung im Kontext der Lehrer*in- und Schüler*in-Beziehung; Dissertationsthema „Von der Eltern-Kind- zur Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung – Psychologische und physiologische Mechanismen der Transmission von Bindung“ ; Lehrgebiete „Zielgruppen und Förderansätze im Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung für Grund- und Regionalschule“; in Ausbildung zur Trainerin der Kooperativen Beratung

Christiane Meißner

Sonderpädagogin im Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrums (SIBUZ) in Berlin-Lichtenberg im sowie an einer Grundschule in Berlin; Trainerin der Kooperativen Beratung

Tatjana Leidig

Sonderschullehrerin im Hochschuldienst am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität Köln; langjährige Tätigkeit in einer Schule für Erziehungshilfe in einer Heimeinrichtung sowie mehrere Jahre in der Inklusion, hier auch als stellvertretende Schulleitung einer inklusiven Grundschule; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte u. a. in der Entwicklung und Evaluation von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Didaktik des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung sowie Kooperation und Teamarbeit; Trainerin

der Kooperativen Beratung und zertifizierte Beraterin nach der European Association of Counselling, 2. Vorsitzende des Vereins Kooperative Beratung NRW e. V.

Dr. Andreas Methner

Leiter der Abteilung Ausgleichsklassen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an der Schule am Südpark in Merseburg; Forschung und Veröffentlichungen zu Themen im Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung sowie in den Bereichen Diagnostik, Beratung und Unterricht; zertifizierter Berater nach der wissenschaftlichen Assoziation Beratung, der systemischen Gesellschaft und der European Association of Counselling; Vorsitzender des Vereins zur Förderung der Kooperativen Beratungskompetenz e. V.

Dr. Lea Puchert

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, Jugendbildung, Erwachsenenbildung, Neue Medien, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Universität Rostock; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Jugend-, Bildungs- und Biographieforschung, Berufsorientierung und Berufsbildung; Koordinatorin Ambulanter Kinderhospizdienst Rostock

Oliver Rybniker

Sonderschullehrer, Erwachsenenpädagoge (MA); langjährige Tätigkeit an einem Förderzentrum für emotionale & soziale Entwicklung, z. Zt. tätig als Sonderpädagoge in der Inklusion an der Fritz-Karsen-Schule (Gemeinschaftsschule) in Berlin Neukölln; Trainer der Kooperativen Beratung

Prof. Dr. Jörg Schlee

em. Hochschullehrer an unterschiedlichen Hochschulen, zuletzt Leiter der Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung im Didaktischen Zentrum der Universität Oldenburg und Dozent im weiterbildenden Studium „Supervision und Organisationsberatung“ der Universität Bremen; Lehre und Forschung innerhalb der Psychologie des reflexiven Subjekts sowie des Forschungsprogramms Subjektive Theorien; Autor des Verfahrens „Kollelegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)“.

Marcus Schmalfuß

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig; Forschung und Lehre zu Beratungskonzepten im pädagogischen Kontext; Dissertationsthema: Schulabsentismus; Trainer der Kooperativen Beratung

Dr. Marit Schwede-Anders

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock; hat promoviert mit dem Thema "Motorische Merkmale von benachteiligten Jugendlichen zu Beginn ihrer beruflichen Ausbildung in Mecklenburg-Vorpommernlehrt"; lehrt im Bereich des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung; arbeitet zudem für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung in MV zur Professionalisierung der Praxisphasen in der Lehramtsausbildung

M.A. Charlotte Streicher

Sonderpädagogikstudentin an der Humboldt Universität zu Berlin; Masterarbeit mit dem Titel: "Die Schülerbeteiligung bei dem Kooperativen Förderplangespräch: ein passives Objekt oder ein aktives autonomes Subjekt?" – eine empirische Forschung, bei der zwei Förderplangespräche beobachtet und die Teilnehmer interviewt wurden. Sie beschäftigt sich mit der Frage, wie die Autonomie der Schülerinnen und Schüler während eines Förderplangesprächs gefördert werden kann.

M.A. Stefanie Veith

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik (Arbeitsbereich Sozial- und Medienpädagogik); Forschungsschwerpunkt und Dissertationsthema: "Biografische Fallanalysen werdender Mütter – unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs zur Elternschaft und des Wiedereinstiegs in den Beruf" (Arbeitstitel)

Dr. Uwe Viole

Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V)

Prof.in Dr. Yvette Völschow

Professorin für Sozial- und Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Beratungswissenschaften und Kriminologie an der Universität Vechta; Leiterin des BMBF-QLB_Teilprojektes "Beratung und Selbstreflexion in der Lehrerausbildung" sowie Leiterin der Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung an der Universität Vechta

Julia-Nadine Warrelmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-BRIDGES-Teil-Projekt „Beratung und (Selbst-)reflexion“; Dissertationsthema: "Frauenrechtsverletzungen in Menschenrechtsmonitoringinstrumenten"

Antje Wittenberg vom Heu

Leiterin des Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrums (SIBUZ) in Berlin-Lichtenberg